

ESSAI DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR

NICOLE OUELLET

L'IMPACT D'UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE DANS UN CONTEXTE  
ORTHOPÉDAGOGIQUE EN SOUTIEN À L'ENSEIGNANTE TITULAIRE  
SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

NOVEMBRE 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

## Table des matières

Table des matières.....	ii
Remerciements.....	1
Introduction.....	1
Chapitre 1 _Problématique .....	3
1.2 Intention orthopédagogique de l’essai.....	4
1.3 Identification du problème .....	6
1.4 Importance de la recherche .....	9
1.5 Questions de recherche.....	11
Chapitre 2 _Cadre de référence et objectifs de recherche.....	13
2.1 Qu’est-ce que l’orthographe? .....	14
2.2 Orthographe lexicale .....	15
2.2.1 Difficultés orthographiques .....	15
2.2.2 Consistance et inconsistance .....	16
2.3 Enseignement de l’orthographe lexicale .....	18
2.3.1 Méthodes d’enseignement .....	18
2.3.1.1 Enseignement explicite.....	18
2.3.2 Différentes méthodes d’enseignement.....	20
2.4 La classe ordinaire .....	24
2.4.1 Élèves à risque.....	24
2.4.1.1 Élèves en difficulté d’apprentissage .....	24
2.4.1.2 Élèves ayant un trouble d’apprentissage .....	25
3. Objectif de l’essai .....	26
Chapitre 3 _Méthode de recherche .....	28
3.1 Type de recherche .....	29
3.2 Échantillonnage.....	30
3.3 Collecte de données.....	32
3.4 Instrument de mesure .....	34
3.4.1 La dictée .....	34
3.4.2 Questionnaire.....	36
3.4.3 Déroulement des rencontres dans la classe.....	36
3.4.4 Déroulement de la rencontre avec l’enseignante .....	40

Chapitre 4 _Résultats .....	42
4.1 Dictées .....	43
4.2 Questionnaire .....	48
Chapitre 5 _Discussion .....	51
5.1. Limites de la recherche .....	54
Chapitre 6 _Conclusion.....	57
Références.....	60
Annexe 1 _Dictée 1, Méthode 1 .....	67
Annexe 2 _Dictée 2, Méthode 2 .....	69
Annexe 3 _Questionnaire pour l’enseignante titulaire.....	71
Annexe 4 _Activité M2, T1 : Règle 3.4 Un squelette à toute vitesse .....	73
Annexe 5 _Fiche 3.4.4 : Lexique : Un squelette à toute vitesse .....	78
Annexe 6 _Fiche 3.4.5 : Devoir : Excès de vitesse.....	81
Annexe 7 _Règles et planche du jeu : Scrabble.....	83
Annexe 8 _Règles et planche du jeu : Touché!.....	86
Annexe 9 _Règles et planche du jeu : Lance et compte .....	89
Annexe 10 Règles et planche du jeu : Lancer- Frapper .....	91
Annexe 11 Planche de jeu : Arc- en -ciel .....	94

## Liste des tableaux

### Tableau

1	Les trois étapes de l'enseignement explicite.....	20
2	Portrait de la classe de 3 <sup>e</sup> année du primaire.....	32
3	Mots d'orthographe à l'étude ne recevant pas d'enseignement.....	34
4	Mots d'orthographe à l'étude recevant un enseignement explicite.....	35
5	Outils d'évaluation.....	36
6	Résultats d'analyse des dictées selon la méthode d'enseignement (M1 et M2) et le temps (T1 et T2)	37
7	Résultats d'analyse des dictées selon le temps de passation (T1 et T2) et la méthode d'enseignement (M1 et M2).....	42
8	Test des contrastes intra-sujets.....	45
9	Résultats des élèves à risque selon le nombre de bonnes réponses aux quatre dictées.....	46
10	Comparaisons des compétences orthographiques en fonction des méthodes d'enseignement (M1 et M2) et du temps de passation (T1 et T2) .....	46
11	Résultats des élèves à risque selon le nombre de bonnes réponses aux quatre dictées .....	48

## Liste des figures

### Figure

1	Moyennes marginales estimées de MEASURE_1.....	47
---	--	----

## Remerciements

Dans un premier temps, je tiens à remercier particulièrement l'enseignante titulaire de classe des élèves de 3<sup>e</sup> année pour avoir accepté avec enthousiasme de changer sa pratique et de donner de son temps pour la réalisation de ce projet. Un merci spécial aussi aux élèves de madame Nathalie qui ont accepté de participer à cet essai ainsi qu'à leurs parents sans qui je n'aurais pu mener à terme cette expérimentation. Merci pour votre belle collaboration.

À mesdames Nadia Rousseau et Brigitte Stanké, je tiens à exprimer toute ma gratitude pour m'avoir guidée, conseillée et soutenue tout au long de ce processus. La confiance dont vous avez fait preuve à mon égard lors des moments de doute m'ont donné le courage et l'énergie pour continuer et mener à terme cette longue démarche. J'en suis très satisfaite et très fière aujourd'hui. Je tiens aussi à remercier madame Odette Larouche pour son travail technique qui est tellement aidant dans les derniers milles de ce cheminement.

À ma belle grande fille Lydia, ma sœur Isabelle, ma belle-fille Sonia, mes amies et collègues de travail, plus particulièrement Hélène, Claire et Nathalie, qui ont toujours le petit mot qui fait qu'on a le goût de se dépasser. Je vous remercie infiniment.

Je ne peux oublier le soutien de mon merveilleux compagnon de vie qui a fait preuve de patience lors de mes nombreuses heures de travail où je n'étais pas disponible pour nous deux. Il m'a toujours encouragée et soutenue pendant toute cette période de travail acharné. Il a été d'une aide incommensurable à mes yeux. Merci beaucoup Gérald!

Pour terminer, je veux dédier ce travail de recherche et d'accomplissement personnel à mes quatre petites-filles. Je leur souhaite de vivre un jour des moments de passion, de persévérance et d'acharnement dans un travail de leur choix. C'est tellement valorisant et enrichissant!

## **Introduction**

Au Québec, la langue française est perçue comme un patrimoine social identitaire transmis de génération en génération (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). Selon Daigle, Montésinos-Gelet et Plisson (2013) ainsi que Stanké, Dumais et Moreau (2015), les défis associés à la maîtrise de la langue française, notamment l'orthographe lexicale, constituent un enjeu important pour la réussite scolaire, sociale et personnelle. En dépit de son importance, l'orthographe lexicale ne représente qu'un critère d'évaluation pour la compétence 2 « Écrire des textes variés » selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du Ministère de l'Éducation du loisir et du sport du Québec (MELS, 2018).

L'acte d'écrire demande plusieurs compétences. En effet, en situation d'écriture, le scripteur doit se soucier non seulement de ses idées et de leur cohérence, de la structure de phrases, du vocabulaire utilisé, mais aussi de l'orthographe des mots. Plusieurs chercheurs, dont Abbott et coll. (2010), Bourdin, Cogis et Foulin (2010), Gentry (2000), Graham (2000), Graham, Harris et Fink-Chorzempa (2002), Lévesque, Gaté, Mansour et Saint-Pierre (2013) ainsi que Richards, Berninger et Fayol (2009), affirment qu'il est important que l'élève soit capable d'automatiser l'accès aux notions orthographiques afin de libérer les ressources attentionnelles qui lui permettront d'accéder aux autres tâches cognitives sollicitées lors de la production d'un texte.

En situation d'écriture, le scripteur doit se concentrer sur ses idées, sur la cohérence de celle-ci, sur la structure de ses phrases et sur la ponctuation, en plus de se demander comment orthographier les mots. L'activité d'écriture s'en trouve alors perturbée (Berninger et coll., 1998; Bourdin, Cogis et Foulin, 2010). Par contre, si l'élève a en mémoire l'orthographe d'une grande quantité de mots, l'acte d'écrire devient plus naturel, plus facile. C'est pour cette raison qu'il est essentiel que l'élève ait dans sa mémoire à long terme un grand nombre de mots orthographiés correctement. De cette façon, il pourra se concentrer sur les autres aspects de son texte lors de situations d'écriture. À titre de titulaire de classe et d'étudiante chercheuse en orthopédagogie, il apparaît donc nécessaire d'y accorder une attention particulière (Lévesque, Gaté, Mansour et Saint-Pierre, 2013). Pelletier et Le Deun



(2005) constatent qu'il est important que les professionnels enseignants ont un grand rôle à jouer auprès des élèves. Ils soutiennent que :

Inciter chacun à s'interroger sur la langue, c'est nécessairement faire de l'apprenant un acteur de ses apprentissages. Par conséquent, l'enseignante ne peut être l'unique détenteur et transmetteur d'un savoir que les enfants ont peu de chances de s'approprier de façon passive. Son rôle est de mettre en place les conditions optimales d'une construction de l'orthographe fondée sur l'observation des faits linguistiques, leur comparaison, leur manipulation et leur classification progressive (p. 9).

En effet, dans un contexte de classe, les professionnels œuvrant auprès de scripteurs, soit les enseignantes ou les orthopédagogues, sont confrontés régulièrement à des élèves ayant des difficultés à apprendre et à mémoriser l'orthographe des mots à l'étude, et ce, à tous les niveaux scolaires. C'est pour cette raison que nous avons choisi de faire une recherche non seulement sur l'apprentissage de l'orthographe des mots, mais aussi sur l'enseignement de cette spécificité dans l'apprentissage de l'écriture en contexte orthopédagogique en soutien à la titulaire de classe.

# **Chapitre 1**

## **Problématique**

### **1.1 Présentation du centre d'intérêt**

En contexte de classe ordinaire, on retrouve des élèves pour lesquels l'apprentissage de l'orthographe lexicale est difficile, voire très complexe. La présence de difficultés ou de troubles d'apprentissage chez certains élèves accentue les défis associés à l'apprentissage de l'orthographe. Cet apprentissage est également un enjeu pour les élèves qui n'ont pas le français comme langue première. Tous ces défis font obstruction à l'apprentissage du langage écrit. Toutefois, que ce soit des élèves ayant un trouble ou encore des difficultés en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe lexicale qui sont parfois temporaires ou persistantes (Daigle, Montesinos-Gelet et Plisson, 2013), les intervenants en milieu scolaire doivent mettre en place des pratiques didactiques efficaces qui contribueront à venir en aide à tous les élèves pour qui l'écriture de nouveaux mots semble laborieuse (Daigle, Montesinos-Gelet et Plisson, 2013).

C'est pourquoi, entre autres, dans le milieu de l'éducation et de la recherche, l'apprentissage de l'orthographe lexicale est un sujet qui suscite beaucoup d'intérêt auprès des chercheurs spécialisés en linguistique et en didactique ainsi qu'auprès des enseignantes et des professionnels de l'éducation. Cet intérêt marqué résulte, en partie du moins, des défis de taille associés à l'acquisition du système orthographique de la langue française (Daigle, Costerg, Plisson, Ruberto et Varin, 2015; Fayol et Jaffré, 2008; Stanké, Ferlatte, Granger et Poulin, 2015). Dès lors, à titre d'orthopédaogogue, il s'avère judicieux de s'y intéresser.

### **1.2 Intention orthopédagogique de l'essai**

Selon Brodeur *et al.* (2015), la population d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) a augmenté considérablement depuis 1999. Pendant plusieurs années, le service en orthopédagogie s'effectuait davantage dans les milieux scolaires du primaire et du secondaire. Depuis le début des années 2000, on retrouve ces services également à l'éducation des adultes, au collégial, à l'université ainsi que dans les milieux hospitaliers ou autres (Brodeur *et al.*, 2015). L'orthopédaogogue a pour mission d'évaluer, d'intervenir et aussi de prévenir les difficultés d'apprentissage afin d'aider les

élèves à progresser de façon optimale en contexte scolaire. L'expertise de l'orthopédagogue est offerte non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignantes et aux parents (Comité ADOQ, 2013).

Le rôle de l'orthopédagogue en soutien à l'enseignante de la classe ordinaire comprend le dépistage ou la contribution au dépistage afin de favoriser la prévention des difficultés d'apprentissage et aussi la progression maximale des apprentissages de l'apprenant. Ainsi, l'orthopédagogue est en mesure d'identifier et d'évaluer les difficultés d'apprentissage des élèves entre autres dans le domaine de la langue. Par exemple, l'orthopédagogue propose diverses activités d'apprentissage pouvant aider les élèves à mémoriser l'orthographe des mots à l'étude (Office des professions du Québec, 2014).

Dans le Rapport sur la situation des orthopédagogues du Québec (Office des professions du Québec, 2014, p. 20), l'ADOQ reconnaît plusieurs tâches liées au travail de l'orthopédagogue non seulement auprès des élèves, mais aussi auprès des enseignantes, des parents et de la communauté éducative. Voici les tâches principales que le groupe de travail a identifiées.

L'orthopédagogue :

- dépiste, identifie et évalue les difficultés et les troubles d'apprentissage scolaire dans le domaine du langage parlé et écrit, du raisonnement logico-mathématique et du développement psychomoteur;
- assiste et conseille l'enseignante dans ses interventions pédagogiques auprès des élèves manifestant des difficultés d'apprentissage;
- apprend aux élèves, en groupe ou individuellement, à lire, à écrire, et à raisonner au moyen de techniques de l'orthopédagogie;
- établit des programmes d'études adaptés aux besoins individuels des élèves;
- intervient en milieu familial auprès des parents, en les encadrant et en leur fournissant un support éducatif;
- travaille en partenariat avec la communauté éducative.

Dans ce travail de recherche, l'intention orthopédagogique qui guide notre projet est de vérifier si l'enseignement explicite et la pratique d'activités au quotidien des mots d'orthographe à l'étude ont un impact non seulement sur l'apprentissage, mais aussi sur la maîtrise

de l'orthographe lexicale des mots à l'étude. Dans cette expérimentation, le rôle de l'orthopédagogue est d'outiller et de soutenir l'enseignante titulaire de la classe ordinaire à la mise en œuvre de l'enseignement de l'orthographe lexicale dans une optique d'enseignement explicite qui favorisera la progression maximale des apprentissages, notamment de l'orthographe lexicale. Aussi, nous voulons vérifier si cette expérimentation aura une incidence auprès de la titulaire de classe concernant l'importance d'enseigner les régularités orthographiques.

### **1.3 Identification du problème**

Selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du MELS (2006), la compétence 2 « Écrire des textes variés » comprend cinq critères à maîtriser, soit : 1) l'organisation du texte; 2) la cohérence des informations; 3) l'utilisation d'un vocabulaire approprié; 4) la construction des phrases ainsi que la ponctuation; 5) le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale. Par ailleurs, le MELS (2011) spécifie qu'à la fin du primaire, les élèves devront avoir acquis la connaissance de l'orthographe de 3000 mots fréquemment utilisés dans la langue française.

En 2007, le MELS a commencé une étude longitudinale sur une période de trois ans afin de mesurer le niveau de compétence des élèves en écriture. Les résultats indiquent que les finissants de 5<sup>e</sup> secondaire s'en tirent généralement assez bien en ce qui concerne les deux premiers critères, soit la pertinence des idées et la cohérence du texte, en plus de produire des textes de plus en plus longs. Cependant, ces finissants éprouvent des difficultés marquées dans l'accord de l'orthographe grammaticale et lexicale.

Selon les résultats obtenus dans cette étude, la réussite moyenne des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire au critère 5 : « Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale » est de 55,4 % (MELS, 2007). Il est important de spécifier qu'au primaire, les mots évalués sont seulement les mots qui ont été à l'étude. Cependant, au secondaire, l'ensemble des mots produits par l'élève compte pour l'évaluation de l'orthographe d'usage et grammaticale. Chez les plus jeunes élèves, les données disponibles indiquent qu'à la fin de la quatrième année du primaire, les taux moyens de réussite en orthographe

d'usage et grammaticale sont de 85,6 %, de 82,4 % à la fin de la sixième année et qu'à la fin de la 2<sup>e</sup> secondaire, les résultats sont de 57,4 % (MELS, 2007). Selon Stanké, Moreau et Dutemple (2017), à la fin du 2<sup>e</sup> cycle du primaire, soit en 4<sup>e</sup> année, 20 % des élèves québécois ont démontré des acquis insuffisants en orthographe d'usage et grammaticale dans l'épreuve ministérielle en écriture.

Selon le Rapport de recherche *Une enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire* (MELS, 2015a), les chercheurs croient qu'il est important de se questionner sur le fait que 15 à 20 % des élèves ne réussissent pas à bien orthographier les mots qui leurs ont été prescrits ou formellement enseignés. Ils se questionnent sur les résultats, car on observe que les élèves ont de meilleurs résultats en orthographe au primaire qu'au secondaire. On peut croire que les difficultés des élèves en orthographe sont certainement observables avant le secondaire et qu'il est important de se questionner sur les modalités d'enseignement de l'orthographe, et ce, dès les premiers contacts que l'apprenant a avec l'écrit. Selon Daigle *et al.* (2015a), le MELS doit aussi inclure des pratiques essentielles à la maîtrise de l'orthographe lexicale dans son programme, soit l'enseignement des propriétés visuelles des mots à l'étude.

Rappelons que la compétence orthographique est essentielle en matière de réussite scolaire. À cet effet, les travaux de Brissaud *et al.* (2011), Daigle (2015) et Mansour (2012) mettent en évidence qu'il est impératif qu'une révision des pratiques enseignantes soit faite afin de favoriser, de façon optimale, l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe lexicale. Aussi, certains chercheurs rapportent que les enseignants rencontrés reconnaissent avoir un manque de connaissances en lien avec l'enseignement des propriétés visuelles des mots et qu'ils confondent également l'enseignement du vocabulaire à l'enseignement de l'orthographe lexicale (Bruneau, 2017; Daigle, 2015a).

De plus, les travaux de Graham et ses collaborateurs (2008), Brissaud *et al.* (2011) ainsi que Pothier et Pothier (2004) mettent en évidence qu'une quantité de scripteurs refusent d'écrire par peur de faire des erreurs orthographiques, en plus de se convaincre qu'ils ne

sont pas capables d'écrire, ce qui a pour résultat de freiner le développement de leur capacité à écrire. Brissaud *et al.* (2011) ajoutent également que la représentation du système orthographique dans la société est lourde. Ils stipulent que beaucoup de générations de gens ont appris l'orthographe à l'école. Il en résulte donc que plusieurs croient savoir comment on l'apprend ou comment on l'enseigne. Par exemple, l'apprentissage par les dictées de la semaine, du jour ou les dictées trouées, entres autres, ont la cote dans la société ainsi qu'auprès des parents (Ouzoulis, 2013). De plus, selon Mansour (2012), 93 % des enseignantes du Québec donnent des listes de mots par thème ou par ordre alphabétique que les élèves doivent apprendre à la maison pour en faire l'évaluation à la fin de la semaine d'étude. Cependant, une nouvelle vague d'enseignantes favoriseraient la pratique d'un enseignement explicite de l'orthographe des mots, car ils admettent que celle-ci encouragerait notamment l'autonomie en lecture. Plusieurs chercheurs, dont Beck, McKeown et Kucan (2013), Gambrell, Malloy et Mazzoni (2011) ainsi que Lesaux et Kieffer (2010), appuient les propos de Mansour.

Par ailleurs, lors de l'élaboration d'une liste orthographique pour les élèves du primaire par le MELS (2014), ce dernier a élaboré également plusieurs activités pour l'apprentissage de l'orthographe des mots. Ces activités proposées pour les titulaires de classes vont de la dictée en coopération, la formulation des règles orthographiques comme la position du « c » et du « ç », la révision de mots, les observations de lettres muettes à la fin des mots, etc. Ces activités, selon le MELS (2014), permettent aux élèves d'étendre progressivement leur capacité d'apprendre de nouveaux mots. Ainsi, l'apprenti devient de plus en plus autonome et pourra éventuellement poursuivre ses acquis orthographiques lors de son passage au secondaire. Dans son orientation du travail orthographique, le MELS (2014, p. 105) ajoute que :

Les enseignants et les enseignantes ont ici un rôle déterminant à jouer auprès des élèves pour :

- susciter leur intérêt et leur curiosité à l'égard des mots;
- leur faire apprendre, observer et étudier les mots dans divers contextes permettant de donner du sens aux mots étudiés;
- les soutenir dans l'acquisition et l'utilisation de stratégies de mémorisation et de rappel efficaces à court, à moyen et à long terme;
- les amener à interrelier et à intégrer leurs apprentissages;

- éveiller et aiguïser leur conscience orthographique.

Au terme des différents constats présentés dans cette section, il est donc primordial qu'un enseignement explicite de l'orthographe lexicale soit fait et que l'on instaure dans les classes du primaire de nouvelles façons d'enseigner aux élèves l'apprentissage de l'orthographe lexicale en contexte d'enseignement et d'interventions orthopédagogiques.

#### **1.4 Importance de la recherche**

Au printemps 2014, à la suite de la concertation de spécialistes en linguistique, le MELS a rendu disponible une liste orthographique pour les élèves du primaire comportant 3000 mots. Ces mots sont balisés selon chaque niveau scolaire et comprennent non seulement des mots réguliers, mais aussi des mots irréguliers et inconsistants. Les mots réguliers sont les mots qui ont une régularité générale sur le système orthographique. Par exemple, le son [o] s'écrit « eau » à la fin des mots, comme bateau, oiseau, etc. (Stanké, Moreau et Dutemple, 2017). Traditionnellement, pour Venezky (1970) et Ferrand (2007) (cités dans Hazard, 2010), la régularité orthographique porte sur les relations entre phonèmes et graphèmes.

Plusieurs chercheurs démontrent l'importance de donner un enseignement explicite de tous ces mots aux élèves du primaire afin que non seulement ils les apprennent, mais qu'ils comprennent et maîtrisent ces régularités, ces irrégularités et ces inconsistances (Daigle, Ammar et Montesinos, 2013; Dumais, Stanké, Moreau et Beaudouin, 2014; Pelletier et Lebrun, 2005)). Pour que cet apprentissage soit optimal, il est donc primordial qu'un enseignement explicite de l'orthographe lexicale soit instauré dans les écoles.

Plusieurs recherches sur les compétences orthographiques et dysorthographiques des élèves démontrent, entre autres, que les erreurs des élèves, soit en difficulté d'apprentissage, dyslexiques ou encore pour les élèves qui n'ont pas le français comme langue première, se rapportent généralement aux propriétés visuelles des mots (Daigle *et al.*, 2013; Dumais *et al.*, 2014). Selon leurs observations, Pothier et Pothier (2004), Scott (2000) ainsi que Lévesque, Gaté, Saint-Pierre et Mansour (2015), un nombre élevé d'élèves perçoivent



l'orthographe lexicale comme arbitraire, difficile, voire impossible à apprendre. Plusieurs sont rebutés et découragés devant la tâche. Certains d'entre eux vont même éviter d'écrire par peur de faire des erreurs et finissent par se convaincre qu'ils ne sont pas capables d'écrire des textes, ce qui a des conséquences néfastes sur le développement de leurs compétences à écrire.

Traditionnellement, selon Fresch (2007) et Mansour (2012), la majorité des enseignantes soumettent hebdomadairement aux élèves de 1<sup>er</sup> cycle du primaire une liste de mots à mémoriser à la maison afin de favoriser l'acquisition de l'orthographe lexicale. Dans ce contexte, l'apprentissage des savoirs concernant une liste de mots à apprendre se fait seulement par l'étude à la maison. L'élève n'a qu'à retenir sans chercher à comprendre (Houssaye, 1987 et 2014). Encore aujourd'hui dans la pratique, les titulaires de classe, en général, donnent une liste de mots de vocabulaire selon l'ordre alphabétique par semaine sans prendre le temps en classe d'en connaître les régularités ou les irrégularités (Ancil, 2011). À la fin de la semaine, ils leur donnent ces mots en dictée. Cette pratique, dite traditionnelle, ne permet pas aux apprenants de comprendre le système d'écriture de la langue française.

Qui plus est, selon les travaux de Stanké, Dumais et Moreau (2015), les enseignantes ne se sentent pas suffisamment formées pour permettre aux élèves d'acquérir et de maîtriser cette compétence essentielle pour devenir des citoyens épanouis qui accéderont éventuellement au monde du travail. Selon Adoniou (2013), Daigle et Bastien (2014-2015), Mansour (2012), cités dans Stanké, Moreau et Dutemple, (2017), les enseignantes expriment le besoin d'avoir des formations et des outils complémentaires afin de leur permettre de consolider l'apprentissage de l'orthographe lexicale auprès des élèves.

Or, dans une étude auprès de plusieurs pays, McKinsey et compagnie (2010)<sup>1</sup> ont publié un rapport qui avait pour but d'analyser la performance des systèmes éducatifs. Ils se sont

---

<sup>1</sup> McKinsey est une importante entreprise d'expertise conseil possédant une centaine de bureaux dans 56 pays. Elle publie des études dans de multiples domaines dont celui de l'éducation.

appuyés entres autres sur les caractéristiques des systèmes les plus performants ainsi que sur les stratégies mises en place afin d'améliorer leurs performances. Dans cette étude, il en ressort qu'il faut favoriser la formation continue des enseignantes afin d'améliorer leurs compétences professionnelles pour donner un enseignement de qualité. Afin d'y parvenir, Barber et Mourshed (2007) :

suggèrent que les enseignants deviennent conscients de leurs faiblesses, prennent connaissance des meilleures pratiques d'enseignement et assistent à des démonstrations concrètes de stratégies efficaces dans un environnement proche de celui des classes réelles. Ils doivent aussi vouloir apporter les changements à leurs façons de faire (p. 75).

Dès lors, il est primordial que les enseignantes puissent instaurer des moyens différenciés d'enseignement de l'orthographe lexicale en classe.

### **1.5 Questions de recherche**

Dans cet essai, nous cherchons à savoir comment l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale aura un impact sur l'apprentissage à court terme et à long terme des mots à l'étude dans un contexte où l'orthopédagogue intervient en classe ordinaire en soutien à l'enseignante titulaire. Nous porterons donc une attention particulière à l'enseignement de l'orthographe lexicale. Nous explorerons ainsi l'incidence d'un enseignement explicite de l'utilisation des régularités orthographiques des mots sur l'amélioration de l'apprentissage de l'orthographe lexicale des élèves de 3<sup>e</sup> année du primaire dans un contexte d'orthopédie intégré dans la classe ordinaire.

Cet essai permettra donc de répondre aux trois questions de recherche suivantes :

- 1) Est-ce que l'enseignement explicite de l'utilisation des régularités orthographiques favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale
  - a. eu égard aux mots orthographiés correctement ou non,
  - b. eu égard à la perception de l'enseignante?
- 2) Est-ce que cette expérimentation contribue au sentiment de compétence perçu de l'enseignante dans l'enseignement des régularités orthographiques?

*Apprendre l'orthographe et la respecter,  
c'est quitter dans une certaine mesure  
le monde des sons pour l'univers du langage.*

(Le Bescherelle 2, 1980, p. 9)

## **Chapitre 2**

### **Cadre de référence et objectifs de recherche**

Ce chapitre présente une recension des écrits permettant de mieux définir ce qu'est l'orthographe lexicale, son apprentissage, l'importance de bien l'enseigner ainsi que des difficultés qui en découlent.

## 2.1 Qu'est-ce que l'orthographe?

Dans les ouvrages consultés, les mots « orthographe » et « lexical » sont définis indépendamment l'un de l'autre. Nous donnerons donc les deux définitions séparément pour ensuite nous attarder à l'expression qui nous intéresse dans cet essai, soit « orthographe lexicale ». Selon le dictionnaire Larousse, le mot orthographe se définit comme suit : « Ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. (On distingue l'orthographe d'accord, fondée sur les règles de la grammaire, et l'orthographe d'usage, qui n'obéit pas à des règles précises.) »

Ce qui nous amène vers une définition du mot lexique :

Ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue. (Le lexique s'oppose à la grammaire, ensemble des règles permettant de former des phrases à partir des unités lexicales.)

Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNTRL) donne cette définition du mot orthographe :

Ensemble des règles fixées par l'usage, la tradition, qui régissent l'organisation des graphèmes, la manière d'écrire les mots d'une langue; connaissance et application de ces règles. On distingue l'orthographe d'usage et l'orthographe d'accord, l'un concernant la pure graphie du mot, l'autre sa situation et son rôle dans la phrase.

Dans Daigle (2015), il est spécifié que :

Lorsqu'on parle d'orthographe, il importe de distinguer l'orthographe grammaticale qui concerne les accords (accords en genre et en nombre et accords verbaux) de l'orthographe lexicale, ou orthographe d'usage, qui se rapporte à la séquence de lettres attendue et spécifique à chaque mot qui respecte la norme écrite (p. 5).

Dans son article, Desnoyers (1998) témoigne d'un travail de chercheurs qui, depuis plusieurs années, se sont penchés sur l'enseignement de l'orthographe lexicale. Tout au long de son article, elle utilise l'expression « orthographe lexicale », alors que l'expression

employée dans le réseau d'éducation québécoise est souvent « orthographe d'usage ». Pour finir, elle donne une note terminologique.

Cette différence est voulue, le terme orthographe d'usage connotant fortement l'arbitraire, alors que le terme orthographe lexicale suggère l'idée d'un sous-système dépendant du système lexical. « Tatillonnement » de linguiste ou choix du mot juste? À vous de choisir! (p.3)

Selon Daigle (2013), l'orthographe lexicale, aussi appelée orthographe d'usage, se définit comme la façon d'écrire les mots telle qu'on la retrouve dans le dictionnaire » (p. 4).

Dans cet essai, nous nous attarderons donc à l'expression « orthographe lexicale », nommée aussi « orthographe d'usage », ce terme étant utilisé dans le Programme de formation de l'école québécoise du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec ; le « MELS ».

## **2.2 Orthographe lexicale**

Selon Stanké, Dumais et Moreau (2015), en français, comme dans les autres langues, l'expression « orthographe lexicale » désigne la façon d'écrire les mots selon les codes de notre système d'écriture, alors que l'orthographe grammaticale considère les marques de genre et de nombre pour les noms, les adjectifs, les pronoms personnels et les verbes, ainsi que les marques de temps et de mode pour ces derniers. Le développement de la compétence en orthographe lexicale et grammaticale est primordial puisqu'elle est la base de la lecture et de l'écriture, et ce, dans toutes les disciplines scolaires. Que ce soit en mathématiques, en science, en éthique et culture religieuse, en univers social ou d'autres matières, les élèves doivent la maîtriser pour s'assurer de leur réussite scolaire en écriture (Stanké, Dumais et Moreau, 2015).

### *2.2.1 Difficultés orthographiques*

La langue française écrite est reconnue pour être une langue difficile, complexe, imprévisible et ambiguë (Content, 1991, cité dans Bonin, Collay et Fayol, 2008). Pour plusieurs élèves, l'apprentissage de l'orthographe lexicale de la langue française est plus difficile que dans d'autres langues, car notre système d'écriture compte 26 lettres alphabétiques, mais 130 graphèmes pour représenter les 36 sons du français. (Daigle *et al.*, 2015b). Ainsi,

l'unité de transcription est le graphème et non la lettre (Fayol et Jaffré, 2008; Hazard, 2009). En français, chaque phonème peut être représenté par plusieurs graphèmes (Fayol et Jaffré, 2008). D'ailleurs, ces mêmes auteurs attribuent le niveau 2 sur une échelle de 1 à 5 pour le niveau de transparence de la langue française (1 étant peu transparent donc difficile, alors que 5 est très transparent). Selon Stanké *et al.* (2015) et Véronis (1988), seulement 50 % des mots peuvent être orthographiés en ayant recours aux correspondances sons-lettres. L'orthographe des autres mots doit donc être enseignée explicitement, car ces mots comportent de nombreuses inconsistances et irrégularités. Les difficultés les plus fréquemment rencontrées sont liées aux phonèmes multigraphémiques, c'est-à-dire le nombre élevé de graphèmes pour représenter un phonème, les nombreux homophones et les lettres muettes à la fin des mots. Dans ce cas, les mots ne peuvent pas s'orthographier correctement à partir des correspondances phonèmes-graphèmes ou encore en se référant à l'application de régularités orthographiques. Cependant, malgré le niveau de transparence peu élevé par rapport à d'autres langues, le système orthographique de la langue française est un système organisé comprenant certaines régularités orthographiques (Fayol, 2006; Leroux et Martin, 2012). Dans le système orthographique de la langue française, environ la moitié des mots peut être appris en utilisant la correspondance graphème-phonème (Fayol et Pacton, 2008). Pour cette raison, certains chercheurs croient que l'orthographe n'est pas si imprévisible qu'elle puisse le paraître. En effet, l'orthographe française est caractérisée par des régularités permettant parfois de faciliter les choix orthographiques des scripteurs (MELS, 2015a). Mais qu'en est-il de l'autre moitié?

### 2.2.2 Consistance et inconsistance

Les premières utilisations du terme « consistance » sont apparues dans les travaux portant sur les études en lecture (Bonin, Collay et Fayol, 2008). La consistance orthographique est le fait que certains mots ont une régularité, une fréquence, une stabilité orthographique dont les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont régulières. Par exemple, le son [f] s'écrit généralement à l'aide de la lettre « f ». Par exemple, « famille », « fille » et « formulaire » (Dumais *et al.*, 2014). Le terme « consistance » renvoie donc à la stabilité et à une certaine régularité orthographique. Le terme « inconsistance » de l'orthographe

lexicale des mots renvoie au contraire aux irrégularités retrouvées dans les mots ayant plusieurs graphies pour un seul phonème. En 1996, Kreiner (cité dans Bonin, Collay et Fayol, 2008) l'a définie comme « le fait pour un mot d'avoir potentiellement plusieurs orthographes possibles au sein d'un système orthographique » (p. 4). C'est le cas du son [o], dont la graphie peut être différente selon l'endroit où il se retrouve dans le mot. Par exemple, le son /o/ s'écrit le plus souvent « eau » à la fin des mots. Il pose cependant problème lorsque le scripteur veut écrire « vélo », « moto », « zéro », etc. (Daigle et al., 2015). Un mot est donc dit inconsistant s'il comporte un ou plusieurs sons pouvant s'écrire de différentes façons. Par exemple, selon Daigle *et al.* (2015) ainsi que Stanké *et al.* (2015), le son /o/ peut s'écrire de 46 façons différentes, soit : o, ô, au, eau, oc, ot, aut, aud, os, aux, eaux, ho, hau, etc. La graphie que l'on retrouve plus fréquemment est le « o », alors que les plus rares sont « aud » et « ho » (Catach, Gruaz et Duprez, 1986, cités dans Hazard, 2009; Stanké et Dumais, 2016). La transcription de ce phonème dépend de la position dans le mot. Par exemple, le graphème « eau » se retrouve le plus souvent à la fin des mots, mais jamais au début du mot. De plus, la transcription de cette graphie « eau » à la fin des mots dépend également du contexte consonantique. Il sera plus fréquent de retrouver ce graphème avec les lettres « r » ou « t », mais jamais avec la consonne « f » (par exemple : faux). On retrouve aussi plus souvent la graphie « o » entre les lettres « b » et « t » (botte), alors que la graphie « au » plus fréquemment entre le « p » et le « v » comme dans « pauvre » (Hazard, 2009). La transcription du phonème peut aussi être guidée par le sens du mot, c'est-à-dire par la forme morphologique. Par exemple, le mot « renard » permet d'écrire le diminutif « renardeau » en utilisant la finale « eau ». Une graphie peut aussi correspondre à différents sons, comme la lettre « c » dans « camion » et dans « cerise », ou encore le phonème [s] qui s'écrit avec les lettres « s » ou « c » dans les mots « sirène » et « cigale » (Hazard, 2009). Cependant, en lecture, les inconsistances graphèmes-phonèmes sont beaucoup moins fréquentes que les inconsistances phonèmes-graphèmes en écriture. En effet, en lecture, dans 95 % des cas, les graphèmes se lisent d'une seule façon. Seules les graphies contextuelles « g », « c » et « x » peuvent se lire de deux façons.

De ce fait, le français est considéré comme l'une des langues les plus inconsistantes en orthographe par ses nombreuses graphies pouvant représenter un seul phonème. Il n'est



pas surprenant que les élèves et même les adultes considèrent l'orthographe française comme complexe et ambiguë (Daigle *et al.*, 2015). Le nombre élevé d'homophones et la forte polygraphie des correspondances phonèmes-graphèmes seraient une cause importante des difficultés d'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Devant cette complicité, des chercheurs estiment que certaines méthodes d'enseignement de l'orthographe en milieu scolaire seraient très efficaces.

### **2.3 Enseignement de l'orthographe lexicale**

Depuis une trentaine d'années, l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe lexicale sont des sujets d'étude qui suscitent l'intérêt de plusieurs chercheurs. Leurs recherches ont permis d'expliquer les difficultés que comporte notre système d'écriture et de comprendre pourquoi l'orthographe est si difficile à apprendre et à maîtriser pour l'apprenant (Daché, et Souny, 2012).

#### *2.3.1 Méthodes d'enseignement*

Depuis plusieurs décennies, voire des siècles, différentes méthodes d'enseignement se sont succédé. Déjà en 1970, Rosenshine (2010), chercheur américain, s'est intéressé aux pratiques d'enseignement des enseignants efficaces qui œuvrent auprès de différents groupes d'apprentissage. En 2010, Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard ont fait une recherche sur les stratégies d'enseignement efficaces favorisant l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Ils révèlent, entre autres, que l'enseignement explicite est une modalité pédagogique permettant un meilleur rendement auprès des apprenants.

##### *2.3.1.1 Enseignement explicite*

L'enseignement explicite s'inscrit dans un courant pédagogique favorisant une pratique métacognitive modélisée par l'enseignante (Bissonnette *et al.*, 2010) et plaçant l'élève au centre de son apprentissage. Afin d'éviter que les erreurs se cristallisent chez les élèves, l'enseignante qui pratique l'enseignement explicite invite les apprenants à se questionner, à raisonner et à corriger leurs erreurs tout au long de la démarche. Cette méthode d'enseignement va au-delà de la connaissance des règles orthographiques, elle amène les élèves à

une pratique rigoureuse et autonome de leurs savoirs et de leurs savoir-faire (Bonin, Fayol et Pacton, 2003).

L'enseignement explicite comporte trois étapes, soit le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Tableau 1

*Les trois étapes de l'enseignement explicite*

<b>1<sup>re</sup> étape</b> <b>Modelage</b>	Lors du modelage, l'enseignante rend plus explicite ce qui est implicite dans la notion enseignée. Elle met un haut-parleur sur sa pensée, sur son raisonnement selon la règle orthographique de la liste de mots à étudier. Elle explicite les questions inhérentes liées à la démonstration ou à la présentation.
<b>2<sup>e</sup> étape</b> <b>La pratique dirigée</b>	L'enseignante donne des tâches semblables à celles effectuées lors du modelage aux élèves en prenant soin de vérifier la qualité de leur compréhension. Cette étape, réalisée en équipe, leur permettra de valider, ajuster, consolider et approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours.
<b>3<sup>e</sup> étape</b> <b>La pratique autonome</b>	Cette étape permet à l'élève de réinvestir, généralement seul, ce qu'il a appris lors du modelage et de la pratique guidée. La pratique autonome est l'étape finale qui lui permet d'obtenir une maîtrise des concepts enseignés et, ainsi, faciliter la rétention et le rappel éventuel dans la mémoire à long terme.

Source : Bissonnette et Richard, 2005.

Gauthier, Bissonnette Richard (2013) considèrent l'enseignement explicite comme une approche efficace d'enseignement qui s'intègre très bien dans un programme axé sur le développement des compétences. Selon les données de recherche, Tagne et Gauthier (2014) affirment qu'un nombre important de chercheurs, tels que Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) entretiennent cette affirmation. En effet, tous ces chercheurs semblent

s'entendre pour dire qu'il est important de favoriser un enseignement structuré à la manière de l'enseignement explicite.

Contrairement aux pédagogies centrées sur l'apprentissage, qui répondent davantage aux élèves plus compétents, car ils ont besoin de moins d'aide pour atteindre les objectifs d'apprentissage, l'enseignement explicite se veut une pédagogie répondant à la très grande majorité des élèves présents dans les classes du Québec (Tagne et Gauthier, 2014). En effet, plusieurs chercheurs arrivent à la conclusion que presque la totalité des apprenants ont besoin d'un enseignement structuré et plus directif comme l'enseignement explicite (Gauthier *et al.*, 2013; Tagne et Gauthier, 2014).

### *2.3.2 Différentes méthodes d'enseignement*

Puisque les propriétés visuelles des mots font obstruction à l'apprentissage de l'orthographe lexicale (Daigle *et al.*, 2015), d'autres méthodes existent pour aider les élèves à mémoriser l'orthographe des mots. Pour ce faire, Stanké *et al.* (2015) suggèrent, entre autres, l'enseignement explicite des régularités orthographiques, l'enseignement par exposition répétée ou l'enseignement apprentissage/test.

#### *2.3.2.1 Enseignement des régularités orthographiques*

Cette méthode consiste à enseigner aux élèves de façon explicite des listes de mots inconsistants ayant des régularités orthographiques. Par exemple, les mots « très, près, succès, etc. ainsi que poulet, chalet, met, etc. » peuvent être catégorisés en deux colonnes lors de l'enseignement parce qu'ils ont la même terminaison. Cette méthode s'appuie également sur certaines règles orthographiques comme certains sons que l'on retrouve le plus souvent accompagnés de certaines graphies. Par exemple, le son /j/ suivi des sons /e/ et /i/ ne s'écrit pas avec la lettre « j », mais généralement avec la lettre « g » (Stanké *et al.*, 2015).

#### *2.3.2.2 Enseignement par exposition répétée*

La méthode par exposition répétée consiste à consolider le nouvel apprentissage par la production répétée de l'orthographe des mots, soit par des jeux, comme les *Mots cachés* (Stanké *et al.*, 2015) ou encore des jeux de Mots entrecroisés. Pour être efficace, cette répétition doit se faire entre quatre à huit reprises (Stanké *et al.*, 2015).

### *2.3.2.3 Enseignement apprentissage/test*

Cette méthode consiste à répéter plusieurs fois une séquence de nouvelles connaissances suivie d'une évaluation dans un temps rapproché. Par exemple, l'apprentissage de l'orthographe des mots à l'étude pourrait être réalisé à partir d'un jeu suivi d'une dictée. Cette dernière est corrigée par les élèves à la suite de la présentation que fait l'enseignante des mots bien orthographiés.

### *2.3.3 Utilisation de différentes pratiques d'apprentissage*

Bien que ce ne soit pas des méthodes d'enseignement, plusieurs chercheurs proposent l'utilisation de différentes pratiques afin d'aider les élèves dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale, telles que l'enseignement sans erreur, les murs de mots et les outils pour écrire.

#### *2.3.3.1 Enseignement sans erreur*

L'enseignement sans erreur consiste à éviter le plus possible, pour l'apprenant, l'exposition à l'erreur, dans le cas qui nous intéresse, l'apprentissage de l'orthographe d'usage (Stanké *et al.*, 2015). Plusieurs études ont montré que l'exposition à l'erreur est néfaste pour l'apprentissage de l'orthographe d'usage (Rey, Pacton et Perruchet, 2005; Stanké *et al.*, 2015). Selon les résultats de ces recherches, si l'apprenant est exposé à un mot comportant une ou des erreurs d'orthographe lexicale, il risque de mémoriser les erreurs et ainsi produire ces mêmes erreurs lors de la production d'écriture. Dans ce sens, il importe d'enseigner le plus tôt possible l'orthographe des mots en utilisant des méthodes d'enseignement efficaces et sans erreur.

#### *2.3.3.2 Murs de mots*

Selon Moreau et Massie (2015), malgré l'usage grandissant des outils électroniques, comme l'ordinateur ou les tablettes électroniques, les stratégies conventionnelles comme l'instauration des murs de mots en classe demeurent une approche intéressante et efficace pour l'apprentissage de l'orthographe des mots de vocabulaire. Plusieurs activités sont à découvrir et à instaurer dans une classe par les enseignantes. Ces murs de mots qu'on

retrouve sur un ou plusieurs murs de la classe doivent être dynamiques et interactifs pour les élèves. Ce dispositif pédagogique leur donne la possibilité d'augmenter leur compétence à bien orthographier les mots à l'étude ou encore dans une matière scolaire autre que le français, notamment en univers social ou en mathématique, etc. Ces mots peuvent aussi être recueillis dans des textes lus par les élèves et dont l'orthographe leur semble complexe. Cette pratique doit demeurer un outil accessible aux élèves par l'emplacement choisi dans la classe, l'utilisation qu'ils en feront ainsi que les activités signifiantes proposées non seulement par l'enseignante, mais aussi par les élèves. Ces mots peuvent être organisés et classés par la suite dans des pochettes placées à proximité dans la classe selon les classes de mots, les thèmes comme Noël, l'Halloween, les régularités orthographiques, les règles orthographiques comme le graphème « eau » que l'on retrouve le plus souvent à la fin des mots ou encore en ordre alphabétique. Ces murs de mots permettent aux élèves de s'y référer et de visualiser l'orthographe. Ils peuvent aussi être utilisés lors de pratiques de groupes ou en individuel, lors de jeux, d'ateliers ou encore lors d'activités d'écriture. Toujours selon Moreau et Massie (2015), cette stratégie doit toutefois être bien planifiée par les enseignantes afin qu'elle soit efficace à l'apprentissage de l'orthographe d'usage des mots. Ils doivent prévoir les mots à afficher selon l'objectif poursuivi ou le niveau d'apprentissage souhaité, tels que l'exploration, la familiarisation ou encore la consolidation des mots à orthographier.

### *2.3.3.3 Outils pour écrire*

Ouzoulias (2011), comme beaucoup de chercheurs dans le domaine, préconise l'enseignement de l'orthographe lexicale, et ce, dès le début de la première année (nommée CP en France). Pour lui, l'orthographe doit même être apprise simultanément avec la graphophonologie. Pour ce chercheur, il est nécessaire de bien outiller les élèves afin qu'ils développent très tôt la conscience orthographique. Cette pratique permet à tous les élèves d'apprendre à lire-écrire spécialement à ceux qui n'ont que l'école pour apprendre.

Tous les jours, l'enseignante invite les élèves à écrire des textes courts. Par surcroît, il leur demande de ne pas inventer l'orthographe des mots. Cette pratique est très rigoureuse (Ouzoulias, 2011). Dès lors, les élèves apprennent le doute orthographique. Ce chercheur

suggère plutôt d'utiliser des outils comme un glossaire illustré, des textes de références, des glossaires thématiques (de verbes, d'animaux et de leur nourriture, de qualités, etc.). Cette façon permet également aux élèves d'étendre non seulement leurs connaissances orthographiques, mais aussi d'augmenter leur vocabulaire. Le vocabulaire réfère à l'ensemble des mots dont dispose une personne. Selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du MELS (2006), la compétence 2 « Écrire des textes variés » comprend cinq critères à maîtriser, dont le critère 3) l'utilisation d'un vocabulaire approprié. Tout au long de leur parcours scolaire, les élèves sont invités à avoir un vocabulaire riche et varié. Par la suite, dès la fin de la deuxième année (nommée CE1 en France), l'utilisation de dictionnaires orthographiques à entrées phonologiques, tel Euréka, est recommandée aux élèves.

De plus, à cet exercice quotidien s'ajoutent des moments de structuration de l'orthographe lexicale. À partir de textes d'enfants, l'enseignante questionne les élèves sur un nouveau mot en leur faisant découvrir comment ils pourraient en retenir l'orthographe, soit par analogie avec d'autres mots de même famille ou encore des mots dont la morphologie est semblable ou tout simplement par des moyens mnémotechniques (Ouzoulas, 2013).

#### *2.3.4 Utilisation de différentes activités d'apprentissage*

Dans la littérature, sur le site du MELS (2014) ou encore sur différents sites internet, il existe plusieurs activités ou différents jeux pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Le MELS (2014) suggère aux enseignantes d'utiliser des activités variées de façon régulières, fréquentes et récurrentes qui font appel à l'interaction en lien avec le système orthographique.

En travaillant l'orthographe lexicale en classe, l'enseignante amène le groupe d'élèves à s'intéresser aux mots. Cet exercice permet à tous d'accroître leur vocabulaire et de développer une culture linguistique. Afin de permettre aux élèves de développer et d'affiner leur compréhension du système orthographique, le MELS (2014) propose des activités qui leur fourniront l'occasion :

- de s'interroger sur l'orthographe des mots et de la considérer sous différents angles;
- de formuler et de valider des hypothèses;
- d'élaborer un raisonnement orthographique et de l'expliciter à l'aide du métalangage adéquat;
- d'expérimenter et d'acquérir des stratégies de mémorisation et de rappel (p. 106).

Pour sa part, Giasson (2011) croit qu'en classe, il faut avant tout être conscient du fait que le vocabulaire orthographique en écriture s'acquiert grâce à la réalisation de fréquentes activités de communication écrite.

## **2.4 La classe ordinaire**

Au Québec, la classe ordinaire est composée d'élèves dont les rythmes d'apprentissage sont différents. Outre les élèves sans difficulté particulière, on retrouve également des élèves à risque, dont ceux ayant des difficultés d'apprentissage ou des troubles d'apprentissage comme une dyslexie/dysorthographe.

### **2.4.1 Élèves à risque**

Le MELS (2007b, p. 24) utilise une approche non catégorielle pour décrire les élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité.

On entend par élève à risque des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptible d'influencer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, et ce, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir. Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ».

#### *2.4.1.1 Élèves en difficulté d'apprentissage*

L'élève du primaire en difficulté d'apprentissage est celui qui, malgré des interventions régulières liées à ses besoins spécifiques réalisés par l'enseignante et par les autres intervenants, et ce, pendant une période significative, ne réussit pas à progresser suffisamment dans ses apprentissages afin de répondre aux exigences minimales du cycle conformément au PFEQ (MELS, 2015).

Le MELS (2007 b) définit l'élève en difficulté d'apprentissage au primaire celui :

dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (p. 24).

#### *2.4.1.2 Élèves ayant un trouble d'apprentissage*

Le trouble d'apprentissage est d'origine neurologique ou cognitive. Le problème ne vient pas des facultés intellectuelles de l'enfant, mais provient d'un déficit neurologique qui touche des régions spécifiques du cerveau. Il perturbe le processus d'acquisition des connaissances, de la compréhension, de l'utilisation et du traitement de l'information verbale et non verbale de l'apprenant, et ce, tout au long de sa vie malgré les adaptations mises en place par le système scolaire. Il entraîne donc auprès des élèves, ayant reçu ou non un diagnostic, des difficultés importantes dans plusieurs domaines d'apprentissage. Il peut être relié au langage, à l'attention ainsi qu'à des compétences spécifiques comme la lecture, l'orthographe et l'arithmétique. L'élève aura donc de la difficulté à lire et à écrire les mots avec exactitude et fluidité (Association québécoise des troubles d'apprentissage [AQETA], 2015; MELS, 2015a ).

#### *2.4.1.3 Élèves dysorthographiques*

La dysorthographie est un trouble spécifique de l'acquisition de l'orthographe qui est souvent associé à la dyslexie. Comme le précise l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM, 2007), le problème commun reconnu dans ces deux troubles d'apprentissage, dont la dyslexie-dysorthographie, serait un dysfonctionnement cognitif. L'acquisition de l'orthographe des mots, étant très difficile pour les dysorthographiques, a une conséquence directe sur l'acquisition de la lecture pour les dyslexiques ayant un trouble phonologique. Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2012, cité dans Stanké, 2016), la définition du trouble de l'acquisition de l'orthographe se définit comme suit :

La caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative du développement des performances en orthographe, en l'absence d'antécédents d'un trouble spécifique de la lecture et non imputable à un âge mental bas, à



des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. Les capacités à épeler oralement et à écrire correctement les mots sont toutes deux affectées (p. 51).

#### 2.4.1.4 *Élèves dyslexiques*

Selon l'INSERM (2007),

[l]a dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Elle est caractérisée par des difficultés dans la reconnaissance exacte ou fluente de mots ainsi que par une orthographe des mots (*spelling*) et des capacités de décodage limitées. Ces difficultés résultent typiquement d'un déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives de l'enfant et à l'enseignement dispensé dans sa classe (p. 163).

Pour sa part, l'OMS (2012, citée dans Stanké, 2016) propose cette définition du trouble spécifique de la lecture :

La caractéristique essentielle est une altération spécifique et significative de l'acquisition de la lecture, non imputable à un âge mental bas, à des troubles de l'acuité visuelle ou à une scolarisation inadéquate. La capacité de compréhension de la lecture, la reconnaissance des mots, la lecture orale et les performances dans les tâches nécessitant la lecture, peuvent toutes être atteintes. Le trouble spécifique de la lecture s'accompagne fréquemment de difficultés en orthographe, persistant souvent à l'adolescence, même quand l'enfant a pu faire quelques progrès en lecture. Les enfants présentant un trouble spécifique ont souvent des antécédents de troubles de la parole et du langage. Le trouble s'accompagne souvent de troubles émotionnels et de perturbations du comportement pendant l'âge scolaire (p. 51).

Il faut souligner que dans le cadre de cet essai, l'appellation « élèves à risque » sera utilisée pour parler des élèves en difficulté.

### 3. Objectif de l'essai

Considérant les défis associés à la complexité de la langue française et à son apprentissage, à la composition hétérogène de la classe ordinaire ainsi qu'au manque de connaissances des enseignantes en lien avec l'enseignement des propriétés visuelles en plus de confondre l'enseignement du vocabulaire à l'enseignement de l'orthographe lexicale (Daigle, 2015a), il s'avère judicieux d'explorer le rôle de l'orthopédagogue en soutien à l'enseignante de la

classe ordinaire, notamment en ayant recours à un enseignement explicite de l'orthographe lexicale.

L'objectif de cette expérimentation est de déterminer si un enseignement explicite peut contribuer à favoriser l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les élèves de 3<sup>e</sup> année du primaire en contexte d'orthopédagogie intégrée à la classe ordinaire. Ainsi, trois objectifs sont poursuivis dans cet essai :

- 1) Comparer l'impact d'une méthode d'enseignement explicite de l'utilisation de la régularité orthographique « ète » sur l'apprentissage de l'orthographe des mots avec celui des mots comportant la régularité « èle » n'ayant pas reçu d'enseignement explicite chez les élèves de 3<sup>e</sup> année dans un contexte d'orthopédagogie intégrée à la classe ordinaire.
- 2) Déterminer l'apport d'une méthode d'enseignement explicite de l'utilisation d'une régularité orthographique sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale dans un contexte d'orthopédagogie intégrée à la classe ordinaire selon l'enseignante titulaire de classe.
- 3) Explorer le sentiment de compétence perçu de l'enseignante titulaire de classe de l'enseignement explicite des régularités orthographiques sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Considérant que les connaissances orthographiques des élèves québécois ne sont pas suffisamment développées (MELS, 2008) et qu'un enseignement explicite hâtif favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale, la réalisation d'un entraînement orthographique de mots s'avère essentielle (Fayol, 2013).

## **Chapitre 3**

### **Méthode de recherche**

### 3.1 Type de recherche

Cette recherche quasi expérimentale s'inscrit dans un paradigme quantitatif de nature descriptive. Selon Fortin, Côté et Filion (2006), la recherche se dit quasi expérimentale lorsque l'expérience de recherche comporte l'absence d'une des trois caractéristiques essentielles à la recherche expérimentale qui sont : « l'intervention et le traitement dans la situation de recherche, l'établissement d'un groupe de contrôle, et la répartition aléatoire des participants dans le groupe expérimental et de contrôle ». Dans la présente recherche, on remarque l'absence de la deuxième et de la troisième caractéristique, soit l'établissement d'un groupe contrôle et par conséquent la répartition aléatoire des participants dans le groupe expérimental et de contrôle. En effet, seulement un groupe expérimental est soumis à une intervention et à un traitement de recherche. Le but de la recherche quasi expérimentale permet en général de vérifier et d'expliquer des relations de cause à effet entre des variables, soit une variable indépendante (Angers, 2000; Fortin, Côté et Filion, 2006). Pour ce faire, le devis expérimental permet de vérifier les effets d'une intervention sur un groupe qui bénéficie d'un enseignement explicite pour le comparer avec le même groupe n'ayant reçu aucun enseignement en classe. Cependant, dans le contexte de cette recherche, la comparaison s'effectue de deux façons, soit entre les participants d'une même classe ayant différents niveaux d'apprentissage et entre des moments différents, c'est-à-dire la comparaison des résultats entre le temps 1 (prétest) et le temps 2 (post-test) pour le même participant. Selon Fortin, Côté et Filion (2006), la comparaison entre des populations données et à des moments différents « sert à mettre en évidence des ressemblances et des différences » (p. 173).

Toujours selon les mêmes auteurs, la recherche quantitative de nature descriptive vise à découvrir de nouvelles connaissances et à décrire les caractéristiques d'une population ou d'un phénomène, à catégoriser une population ou à conceptualiser une situation. Elle ajoute que le devis de recherche descriptif est de nature quantitative lorsqu'il s'agit de décrire les caractéristiques du traitement de l'intervention. Ainsi, dans le cadre de cette recherche quasi expérimentale, nous voulons décrire l'influence d'une variable indépendante : l'étude d'une liste mots de vocabulaire prescrits par l'orthopédagogue en soutien à l'enseignante titulaire de classe, sur une variable dépendante : le niveau de maîtrise des mots à

l'étude après l'enseignement explicite d'une liste de mots prescrits par l'orthopédagogue en soutien à l'enseignante titulaire de classe.

Il faut noter qu'une autre dimension est ajoutée à cette recherche, soit une dimension qualitative liée à l'analyse du questionnaire destiné à l'enseignante titulaire de classe concernant l'évaluation de l'enseignement explicite sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les élèves ainsi qu'au sentiment de compétence à enseigner l'orthographe lexicale.

### **3.2 Échantillonnage**

Pour les fins de cette recherche, nous avons eu recours à un groupe d'élèves de 3<sup>e</sup> année du primaire fréquentant une école à pédagogie alternative d'une commission scolaire de la Mauricie. Le groupe-classe comprend 24 élèves âgés de 8 et 9 ans.

Selon deux indices de défavorisation attribués aux écoles des commissions scolaires par le MELS (2006), l'école participante est classée 8 pour la cote SFR (Indice du seuil de revenu) et 7 pour ce qui est de la cote IMSE (Indice de milieu socio-économique) pour l'année 2016-2017. En considérant cette cotation, nous constatons que ces élèves fréquentent un milieu défavorisé, selon le MELS. Il faut noter que ces indices sont utilisés par le MELS seulement à des fins de recherche et de financement.

Cette école, d'une commission scolaire de la Mauricie, comprend deux édifices. L'édifice où aura lieu l'expérimentation n'est pas défini comme une école de quartier et n'est pas considéré comme un milieu défavorisé. Les élèves fréquentant cette école proviennent de différents secteurs d'une même ville. Par contre, l'autre édifice est une école de quartier et reçoit aussi des élèves de différents secteurs de la région.

L'école participante, tout comme les autres écoles alternatives du Québec, bénéficie d'une dérogation concernant les notes au bulletin. Ainsi, alors que les écoles publiques du Québec utilisent des notes chiffrées au bulletin, les écoles alternatives utilisent des cotes. La légende contient six cotes, soit D, T, F, N, S et R. Elle se lit comme suit : les élèves qui

dépassent les attentes du programme du MELS (2011) obtiennent la cote D, ceux qui réussissent très facilement obtiennent la cote T, les élèves qui réussissent facilement ont la cote F, les élèves qui réussissent normalement, c'est-à-dire qu'ils ont parfois besoin d'aide ont la cote N, alors que ceux qui obtiennent un S sont les élèves qui ont besoin d'un support soutenu de l'enseignante ou de l'orthopédagogue.

En regard du critère 5) de la grille d'évaluation de la compétence 2) Écrire des textes variés en français, nous relevons

Parmi les élèves du groupe-classe participant à l'expérimentation, on compte sept élèves qui maîtrisent facilement l'orthographe des mots, huit élèves qui maîtrisent normalement l'orthographe (niveau de difficulté moyen-faible) des mots et huit élèves qui réussissent difficilement à apprendre et à retenir l'orthographe des mots de vocabulaire (niveau de difficulté élevé). Dans cet essai, les élèves ayant une cote S dans le tableau ci-dessous sont considérés comme des élèves à risque, c'est-à-dire les élèves qui ont un niveau de difficulté élevé.

Tableau 2

*Portrait de la classe de 3<sup>e</sup> année du primaire*

Niveau de difficulté des élèves	Nombre d'élèves	Cotes
Sans difficulté	7	T ou F
moyens faibles	8	N
Élevés	8	S

Légende : S = apprend avec soutien, N = apprend normalement, F = apprend facilement, T= apprend très facilement.

Les élèves ayant obtenu la cote S au bulletin de fin de la 2<sup>e</sup> étape de l'année en cours, soit de la 3<sup>e</sup> étape de l'année scolaire en ce qui concerne le système orthographique, ont par conséquent des répercussions dans les quatre autres critères à évaluer dans la compétence 2 du MELS, soit : « Écrire des textes variés ». Trois des élèves qui éprouvent des difficultés

dans l'apprentissage de l'orthographe des mots ont eu droit à une aide supplémentaire (mesure 40068 du MELIS) afin de les soutenir dans l'apprentissage du français (l'acquisition des sons, de la correspondance graphèmes-phonèmes, etc.) lors de leur passage au 1<sup>er</sup> cycle du primaire.

### **3.3 Collecte de données**

Dans le cadre de cette recherche, afin de déterminer le degré de maîtrise de l'orthographe lexicale des élèves, nous avons utilisé deux méthodes d'enseignement (M1 et M2) et nous avons fait une collecte de données en deux temps (T1 et T2). Tout d'abord, la collecte de données concernant l'apprentissage de l'orthographe lexicale repose sur l'administration de quatre dictées en deux temps différents dans l'année scolaire.

Au début de la première semaine de l'expérimentation, les élèves reçoivent une liste de mots de vocabulaire à étudier à la maison. L'enseignante donne les mots sans toutefois donner un enseignement (M1, T1). À la fin de la semaine, les élèves écrivent une dictée donnée par l'enseignante contenant ces mots.

Le lundi de la deuxième semaine, l'orthopédagogue présente des mots d'orthographe aux élèves en leur donnant un enseignement explicite des régularités orthographiques (M2, T1). Pour ce faire, l'orthopédagogue utilise la méthode d'enseignement des régularités orthographiques (Stanké *et al.*, 2015) des mots ayant la régularité « ète » à la fin des mots. Comme il est explicité dans le cadre de référence au chapitre 2, cette méthode comprend l'enseignement par exposition répétée ainsi que l'apprentissage/test. À la fin de la semaine, les élèves écrivent une dictée donnée par l'enseignante contenant les mots de cette deuxième liste (T1, M2).

Les deux dictées (T1, M1 et M2) font foi d'un prétest pour la collecte de données. Notons que cette dernière se fait en deux temps, soit un prétest (T1) et aussi un post-test (T2).

Ainsi, trois mois plus tard, l'enseignante administre les deux dictées (M1, M2), et ce, à une semaine d'intervalle comme au temps 1. À la première semaine de l'expérimentation du mois de mai, les élèves sont soumis à la même dictée qu'au mois de mars (T1). Cette dictée contient la première liste de mots n'ayant pas reçu d'enseignement (M1).

La deuxième semaine de l'expérimentation du mois de mai (T2), les élèves sont soumis à la même dictée qu'au mois de mars (T1). Cette fois-ci (T2, M2), la dictée contient la deuxième liste de mots ayant reçu un enseignement explicite trois mois plus tôt par l'orthopédagogue, soit au T1, M2.

Ces quatre épreuves sont utilisées dans cet essai comme collecte de données afin de déterminer le degré de maîtrise de l'orthographe lexicale des élèves selon deux méthodes d'enseignement, et ce, en deux temps différents.

*Tableau 3*  
*Dictée prétest et post-test*

Prétest			Post-test	
	M1	M2	M1	M2
Temps 1 (mars)	Dictées (èle)	Dictées (ète)	Dictées (èle)	Dictées (ète)
Temps 2 (mai)	Dictées (èle)	Dictées (ète)	Dictées (èle)	Dictées (ète)

En ce qui a trait au questionnaire administré à l'enseignante, la collecte se fait seulement à la fin de l'expérimentation, soit après la dernière dictée administrée aux élèves au T2. L'enseignante doit répondre à un questionnaire concernant son appréciation de l'expérimentation selon deux volets : 1) les apports perçus de l'enseignement explicite sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les élèves, 2) les apports perçus de l'enseignement explicite sur son sentiment de compétence à enseigner l'orthographe lexicale.



### 3.4 Instrument de mesure

Pour les fins de l'expérimentation, nous avons choisi deux instruments de mesure, soit la dictée et le questionnaire.

#### 3.4.1 La dictée

Afin de répondre à la première question de recherche : Est-ce que l'enseignement explicite de l'utilisation des régularités orthographiques favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale?, nous avons choisi de soumettre les élèves à des dictées à la fin de chaque semaine d'étude au premier et au deuxième temps (T1 et T2) de l'expérimentation, soit en mars et en mai de l'année scolaire, et ce, pour les deux méthodes d'enseignement (M1 et M2) (annexe 1 et 2).

La première méthode de l'expérimentation est celle où les élèves n'ont pas reçu d'enseignement (M1), c'est-à-dire qu'ils ont reçu, dès le lundi, une liste de mots à étudier à la maison pendant la semaine. À la fin de la semaine, soit le vendredi, ils ont été soumis à une dictée de mots qui était à l'étude.

Tableau 4

*Mots d'orthographe à l'étude sans enseignement*

*Méthode 1, 1<sup>re</sup> semaine de l'expérimentation*

sauterelle	tunnel	zèle	vaisselle
pelle	clientèle	mademoiselle	professionnel(le)
modèle	aile	celle	personnel(le)
appel	nouvelle	échelle	

La deuxième méthode, par contre, consiste à donner aux élèves un enseignement explicite des régularités orthographiques des mots ayant la régularité « ète » comme terminaison. Ils ont donc reçu la liste de mots ci-dessous le lundi ainsi qu'une période d'enseignement explicite de cette régularité orthographique.

Tableau 5

*Mots d'orthographe à l'étude recevant un enseignement explicite**Méthode 2, 2<sup>e</sup> semaine de l'expérimentation*

distraite	défaite	silhouette	discrète
bicyclette	casquette	devinette	complète
planète	secrète	parfaite	retraite
internet	fillette	étiquette	chaussette

De plus, une période d'étude est allouée quotidiennement aux élèves à la fin de la journée de cette semaine d'étude. Cette période d'étude se fait en équipe de deux ou quatre élèves de façon ludique. On leur offre différents jeux et façons de réaliser ce temps d'étude.

Dans un deuxième temps (T2) trois mois plus tard, et ce, à une semaine d'intervalle comme au T1, les élèves sont soumis aux deux mêmes dictées afin de comparer leur niveau de maîtrise des mots à l'étude ayant reçu ou non un enseignement explicite.

La première dictée (M1) ayant la régularité orthographique « èle » à la fin des mots contient 15 mots. Pour cette méthode, les élèves n'ont pas reçu d'enseignement. Cette dictée est administrée en mars (T1) ainsi que trois mois plus tard, soit en mai (T2) (annexe 1).

À la fin de la deuxième semaine de l'expérimentation (T1, M2) du mois de mars, une autre dictée contenant 16 mots donnés à l'étude en début de semaine est administrée aux élèves du groupe-classe. Cette fois-ci, en début de semaine, les élèves ont reçu un enseignement explicite des mots ayant la régularité « ète » à la fin des mots (annexe 2).

Trois mois plus tard, soit en mai, et ce, à une semaine d'intervalle comme au T1, ces deux mêmes dictées sont administrées aux élèves du groupe-classe (T2, M1 et M2).

Le tableau 6 ci-dessous explique l'ordre et les échéances des listes de mots à l'étude et des dictées auxquels les élèves ont dû répondre à la fin des deux semaines d'expérimentation.

Tableau 6

*Ordre et échéance des listes de mots et des dictées*

	M1 Liste de mots de vocabulaire « èle »	Dictée M1	M2 Liste de mots de vocabulaire « ète »	Dictée M2
T1	Début 1 <sup>ère</sup> semaine mars	Fin 1 <sup>ère</sup> semaine mars	Début 2 <sup>e</sup> semaine mars	Fin 2 <sup>e</sup> semaine mars
T2		Fin 1 <sup>ère</sup> semaine mai		Fin 2 <sup>e</sup> semaine mai

M1 : Méthode 1 (sans enseignement), M2 : Méthode 2 (avec enseignement. T1 : mars, T2 mai

*3.4.2 Questionnaire*

Pour répondre au 2<sup>e</sup> objectif de recherche, afin d'investir l'apport perçu de l'enseignement explicite de l'orthographe et d'explorer son intérêt pour changer ses pratiques concernant l'enseignement de l'orthographe des mots auprès de ses élèves, nous avons choisi de remettre à l'enseignante un questionnaire contenant cinq questions ouvertes (annexe 3).

*3.4.3 Déroulement des rencontres dans la classe*

Lors des deux rencontres avec le groupe-classe, l'enseignante titulaire de classe s'assure tout d'abord que tous les élèves aient leur matériel et qu'ils soient à l'écoute. À ce moment, l'orthopédagogue prend le volet pédagogique de la classe alors que l'enseignante joue le rôle d'éducatrice en se déplaçant afin de s'assurer de la participation active de tous les élèves. De plus, lorsque les élèves sont en action, l'enseignante se déplace parmi les élèves afin de vérifier s'ils comprennent bien l'enseignement et s'assure aussi du bon fonctionnement des équipes.

Les rencontres de l'orthopédagogue auprès des élèves participants en présence de l'enseignante titulaire durent en moyenne une période d'une heure dans l'horaire de la journée. Les rencontres ont lieu en trois temps, et ce, dans la même année scolaire. La première a lieu en janvier, la deuxième en février et la dernière séquence a lieu en mai.

*3.4.3.1 Première rencontre*

La première rencontre, en janvier, permet d'établir une liste de mots non acquis par tous les élèves du groupe. Lors de cette rencontre, l'orthopédagogue explique la raison et les objectifs de cette expérimentation et ensuite elle donne une dictée de 60 mots à tous les élèves du groupe ayant la régularité « èle » et « ète » à la fin des mots. De cette dictée, 16 mots non acquis ayant la régularité « èle » à la fin des mots qui ne recevront pas d'enseignement explicite et 16 mots non acquis ayant la régularité « ète » à la fin des mots qui seront enseignés de façon explicite sont retenus.

Ensuite, en février, dès le lundi, l'enseignante distribue la première série de mots ayant la régularité « èle » (T1, M1) aux élèves du groupe-classe participant à l'expérimentation. À ce moment, l'orthopédagogue ne donne aucun enseignement. Les élèves doivent en faire l'étude à la maison pour répondre à la fin de la semaine à une dictée de ces mêmes mots. Cette dictée est donnée par l'enseignante titulaire de la classe.

Il faut souligner ici qu'au moment de choisir les mots des deux listes orthographiques utilisées pour l'expérimentation, ces dernières contenaient chacune 16 mots. Dans la première liste de mots, soit la première semaine de l'expérimentation (T1, M1) où les mots ayant la régularité « èle » étaient à l'étude, nous avons choisi entre autres les mots « appeler », « professionnel(le) » et « personnel(le) ». Cependant, pendant cette semaine, nous avons décidé d'enlever complètement le mot « appeler » de la dictée. En effet, lors d'une période d'étude dans la classe, un élève a fait la remarque qu'à la fin du mot « appeler » il n'y avait pas la régularité (èle). Nous avons conclu qu'au lieu de donner le mot « appeler », nous aurions dû donner le verbe conjugué « j'appelle » pour faire une nuance avec le groupe du nom « un appel » qu'on retrouvait dans la liste de mots à l'étude. Il restait donc seulement 15 mots à l'étude.

Dans cette même liste (T1, M1) de mots à l'étude, on retrouvait les mots « professionnel(le) » et « personnel(le) » que nous avons décidé de laisser dans la dictée à la fin de cette première semaine. Cependant, ces deux mots n'ont pas été comptabilisés dans l'analyse statistique des données (logiciel SPSS) parce qu'ils demandaient à l'élève de faire un

accord grammatical et non seulement d'en écrire l'orthographe. L'orthographe grammaticale fait appel à un questionnement d'accord, alors que l'orthographe lexicale fait davantage appel à la mémoire visuelle (Daigle, 2015).

#### 3.4.1.2 Deuxième rencontre (T1, M2)

Le lundi suivant, l'orthopédagogue se rend en classe et donne cette fois-ci aux élèves un enseignement explicite de la deuxième liste de mots ayant comme régularité « ète » à la fin des mots (T1, M2). Tout au long de cette période d'enseignement explicite, comme à la première rencontre la semaine précédente, l'enseignante s'assure de la participation active de tous les élèves. De plus, lorsque les élèves sont en action, elle se déplace dans la classe afin de vérifier s'ils comprennent bien l'enseignement et s'assure aussi du bon fonctionnement des équipes.

Pour cette période d'enseignement explicite des régularités orthographiques, l'orthopédagogue utilise la règle 3.4 : Un squelette à tout vitesse du matériel *Scénario pour mieux écrire les mots; L'enseignement explicite des règles d'orthographe lexicale* (Leroux et Martin, 2012). Dans ce livre, on retrouve diverses activités ludiques afin d'aider les élèves à mieux écrire les mots en soutenant leur mémoire orthographique. Ce matériel comprend des patrons et des règles orthographiques qui s'appuient sur un dénombrement de mots fréquents, en plus de porter une attention sur les différents styles d'apprentissage.

Au préalable, pour le bon déroulement de la période d'enseignement, l'orthopédagogue avait demandé à l'enseignante de faire des équipes de deux. Lors de la rencontre, dans un premier temps, l'orthopédagogue annonce aux élèves que lors de cette période, la régularité à travailler sera « ète » à la fin des mots. Ensuite, elle distribue deux enveloppes à chacune des équipes. L'une contenant 19 questions et l'autre contenant 19 mots (annexe 4) ayant la régularité « ète » comme terminaison. À noter que dans cette fiche d'activité, il y a des mots ayant comme terminaison la régularité « ès ». Cette régularité fait partie de l'activité ayant la régularité « ète » à la fin des mots que nous avons choisie pour l'enseignement explicite (M2). Cependant, seulement les questions et les mots ayant la régularité à travailler pendant cette période d'enseignement sont retenues. En effet, les questions ayant un

cercle autour des numéros sur la fiche 3.4.3A sont celles qui servent pour l'enseignement de la régularité « ète ». Aussi, sur la fiche 3.4.3B, les mots ayant un astérisque à gauche sont ceux qui correspondent aux questions retenues pour cette période d'enseignement explicite.

Avant le début de l'activité, l'orthopédagogue explique qu'ils doivent associer le bon mot à la bonne question. Par exemple, une des questions est : « *Qu'est-ce qui est un instrument de musique?* ». Dans l'enveloppe de mots, ils peuvent retrouver le mot « trompette » et ainsi de suite pour les 18 autres questions. L'orthopédagogue leur mentionne que chaque mot ne peut être utilisé qu'une seule fois. Lors de l'activité, les deux professionnelles se déplacent auprès des équipes afin de vérifier la compréhension des élèves et aussi le bon fonctionnement des équipes.

Lorsqu'ils ont terminé, l'orthopédagogue demande aux élèves ce qu'ils remarquent dans ces mots et conclut avec eux que la régularité « ète » à la fin des mots s'écrit le plus souvent « ette ». Ensuite, elle leur distribue une feuille (annexe 5) et anime une deuxième activité où ils doivent trouver et écrire d'autres mots ayant la régularité « ète » à la fin des mots, mais qui ne s'écrivent pas avec la graphie « ette ». Leroux et Martin (2012) les appellent les mots « hors la loi ». Les élèves sont invités à les chercher et à les nommer. L'orthopédagogue les écrit au tableau et propose aux élèves de les écrire sur leur feuille. De cette façon, ils peuvent constater qu'il y a des exceptions et connaître la façon de les écrire.

L'orthopédagogue poursuit la rencontre en leur distribuant une feuille d'activités que les élèves pourront faire en devoir à la maison ou en classe. Cette feuille d'exercices contient des mots ayant des lettres mélangées qu'ils devront remettre en ordre (annexe 6). Au préalable, l'orthopédagogue invite les élèves à lire l'énoncé en haut de la page afin de rappeler que la terminaison des mots ayant la régularité « ète » s'écrit le plus souvent « ette ». À noter qu'il y a aussi dans cette feuille d'activités des mots ayant comme terminaison la régularité « ès » à la fin des mots. Par contre, seulement les mots ayant la régularité travaillée sera à compléter. Ces mots sont ceux ayant un astérisque à droite de la

colonne. La période d'enseignement se termine de cette façon et l'enseignante poursuivra cet apprentissage tout au long de la semaine d'étude.

Les autres jours de la semaine, pendant 30 à 40 minutes, les élèves sont invités à jouer à des jeux suggérés par l'orthopédagogue (annexe 7 à 11) afin de les aider à retenir et à maîtriser l'orthographe lexicale de cette deuxième liste de mots. Différentes méthodes, stratégies et activités sont aussi utilisées afin d'aider les élèves dans l'apprentissage de ces mots d'orthographe. Pour cet enseignement et cet apprentissage, les stratégies d'enseignement telles que l'enseignement par exposition répétée et l'enseignement apprentissage/test, et l'utilisation de différentes pratiques d'apprentissage telles que l'enseignement sans erreur, les murs de mots et les outils pour écrire sont exploités pendant cette semaine d'étude. Par exemple, les mots à l'étude restent affichés au tableau tout au long de la semaine. Pendant cette période, l'enseignante titulaire supervise les élèves et s'assure du bon déroulement de cette période d'étude. À la fin de la semaine, soit le vendredi, l'enseignante vérifie les acquis des élèves en leur donnant une dictée des 16 mots à l'étude selon la méthode d'enseignement apprentissage/test.

#### *2.4.1.3 Troisième rencontre (T2, M1 et M2)*

En mai, donc trois mois après la première séquence de la collecte de données, l'orthopédagogue donne aux élèves la même dictée administrée au T1, soit la première liste de mots n'ayant reçu aucun enseignement explicite (M1). La semaine suivante, l'orthopédagogue donne aux élèves la même dictée administrée au T1 avec les mots de la deuxième liste ayant reçu un enseignement explicite (M2). Ainsi, nous avons pu recueillir les résultats des élèves aux deux dictées ayant ou non reçu un enseignement, et ce, dans les deux temps de prise de la collecte de données.

#### *3.4.4 Déroulement de la rencontre avec l'enseignante*

Plusieurs rencontres avec l'enseignante ont eu lieu tout au long du processus de recherche. En juin, pour les fins de l'expérimentation, après avoir complété les résultats de la recherche, une rencontre finale a eu lieu avec l'enseignante. Quelques jours avant cette dernière rencontre, nous lui avons remis le questionnaire afin qu'elle puisse le compléter.

Ensuite, lors de notre rencontre, nous avons discuté de son appréciation concernant les avantages et les défis que suscitent des changements à apporter à l'enseignement de l'orthographe lexicale auprès de son groupe-classe. Ces réponses ne feront pas l'objet d'une analyse qualitative. Cependant, nous porterons tout de même un regard aux réponses données par l'enseignante.

Le tableau 7 se veut une synthèse des outils d'évaluation utilisés lors de l'expérimentation qui ont permis de rendre cet essai à terme. Pour répondre à l'objectif 1, nous avons utilisé deux dictées, administrées à une semaine d'intervalle contenant les régularités (èle) et (ète). Afin de répondre à nos questions de recherche, nous ferons une analyse quantitative. Pour le deuxième objectif, nous avons remis un questionnaire à l'enseignante titulaire de classe et nous avons eu une rencontre où une discussion a eu lieu concernant ses perceptions de l'expérimentation.

Tableau 7  
*Outils d'évaluation*

	Outils	Participants	Prétest	Post-test	Analyse
Objectif 1	dictées	23 élèves	Dictées (èle) et (ète)	Dictées (èle) et (ète)	Quantitative
Objectif 2	Questionnaire et discussion	Enseignante	_____	_____	Qualitative



## **Chapitre 4**

### **Résultats**

Ce chapitre présente les résultats et les éléments de réflexion de l'enseignante titulaire en fonction des deux questions de recherche. Ces dernières examinent l'incidence d'un enseignement explicite des mots de vocabulaire sur l'apprentissage et la maîtrise de l'orthographe lexicale ainsi que l'intérêt pour une enseignante de changer ses pratiques concernant l'enseignement de l'orthographe des mots auprès de ses élèves.

Dans un premier temps, nous portons un regard sur les résultats provenant des dictées selon les deux méthodes d'enseignement, soit les méthodes 1 et 2 ainsi que des temps 1 et 2 de l'expérimentation. La méthode 1 consiste à donner une liste de mots aux élèves en début de semaine sans leur donner un enseignement concernant les règles orthographiques des mots à l'étude. À la fin de la semaine, les élèves sont soumis à une dictée de ces mots. Pour ce qui est de la méthode 2, comme on l'explique au chapitre 3, au début de la deuxième semaine de l'expérimentation, l'orthopédagogue accompagne l'enseignante titulaire de classe afin de donner un enseignement explicite d'une nouvelle liste de mots d'orthographe à apprendre. Cette fois aussi, à la fin de la semaine, les élèves sont soumis à une dictée des mots appris pendant les jours précédents. Les résultats quantitatifs tiennent compte des élèves du groupe ainsi que des élèves à risque en regard de l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats du questionnaire remis à l'enseignante titulaire à la fin de l'expérimentation. Bien que cette recherche quasi expérimentale s'inscrit davantage dans un paradigme quantitatif de nature descriptive, un bref regard qualitatif complète l'essai eu égard aux perceptions de l'enseignante.

Dans un troisième temps, l'auteure rappelle les questions de recherche pour ensuite discuter et interpréter les résultats obtenus dans cet essai. Par la suite, nous analysons et tentons de positionner la portée de cette étude.

#### **4.1 Dictées**

Les données provenant des dictées selon les méthodes 1 et 2 utilisées pour les fins de cette expérimentation ont été colligées en février et en mai de la même année scolaire. Il faut

noter que tous les résultats des élèves à chacune des dictées ont été transformés afin d'obtenir un score sur 100. Toutes les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS.

Le tableau 8 ci-dessous fournit la moyenne et l'écart-type des résultats obtenus par les élèves à chacune des dictées (pré et post-test) selon la méthode d'enseignement (M1 et M2) et le temps de passation des dictées. Une amélioration significative concernant l'apprentissage de l'orthographe lexicale en regard du groupe complet (n=23) se remarque selon la moyenne de la M1 qui est de 68,56 (é.t.=3,69) et la moyenne de la M2 qui est de 76, 77 (é.t.= 3,56), tout temps de mesure confondu.

Tableau 8

*Compétences orthographiques des élèves selon la méthode d'enseignement  
(M1 et M2) et le temps (T1 et T2)*

	Méthode 1 Temps1	Méthode 1 Temps2	Méthode 2 Temps 1	Méthode 2 Temps 2
	Méthode 1		Méthode 2	
Moyenne (Écart-Type)	68,56 (3,69)		76, 77 (3,56)	
Moyenne (Écart-Type)	73,58 (20, 85)	63,54 (16, 92)	85,61 (14, 89)	67,93 (22, 40)

Par ailleurs, selon le tableau 9, on remarque une différence entre les deux temps de la passation des dictées. En effet, la moyenne au T1, M1 est de 73,58 (é.t.= 20,85), alors qu'au T1, M2 la moyenne est de 85,61 (é.t.= 14,89). De plus, la moyenne au T2, M1 est de 63,54 (é.t.= 16, 92), alors qu'au T2, M2 on obtient une moyenne de 67,93 (é.t.= 22, 40).

**Tableau 9**  
*Compétences orthographiques des élèves selon le temps de passation  
(T1 et T2) et la méthode d'enseignement (M1 et M2)*

	Temps 1 Méthode 1	Temps 1 Méthode 2	Temps 2 Méthode 1	Temps 2 Méthode 2
	Temps 1		Temps2	
Moyenne (Écart-Type)	79, 59 ( 3, 41)		65, 74 (3, 86)	
Moyenne (Écart-Type)	73,58 (20, 85)	85,61 (14, 89)	63,54 (16, 92)	67,93 (22, 40)

Comme le montre le tableau 10 ci-dessous, les résultats de l'analyse de variance à mesures répétées (Méthodes X Temps) révèlent un effet significatif de la méthode utilisée ( $F(1, 2750,94) = 12,38$  ;  $p < 0,002$ ). Les résultats montrent également un effet significatif selon le temps d'épreuve (T2) ( $F(1,22) = 31,65$ ;  $p < 0,001$ ), indépendamment de la méthode. Par ailleurs, en regard de la méthode et du temps, ce test indique que l'effet du temps a un impact négatif sur les compétences orthographiques des élèves ( $F(2142,116) = 3,44$ ;  $p < 0,077$ ). En effet, comme nous l'observons dans le tableau 7 ci-dessus, les dictées sont mieux réussies au temps 1, soit de 79, 59 (é.t.= 3, 41) en comparaison au temps 2, soit de 65, 74 (é.t.= 3, 86).

**Tableau 10**  
*Comparaisons des compétences orthographiques en fonction des méthodes  
d'enseignement (M1 et M2) et du temps de passation (T1 et T2)*

Mesure : Measure\_1

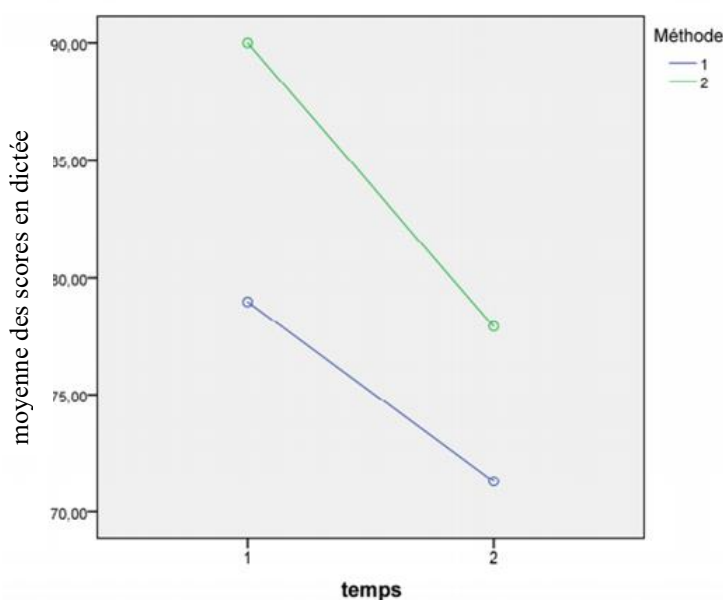
Source	Méthode	temps	Somme des carrés de type 11	dd	Carré moyen	F	Signification	Eta-carré partiel	Paramètre de non- centralité	Puissance observée
Méthode	linéaire		1548,192	1	1548,192	11,892	,002	,362	11,892	,908
Méthode * groupe 1	linéaire		16,883	1	16,883	,130	,722	,006	,130	,064
Erreur (méthode)	linéaire		2734,053	21	130,193					
Temps		linéaire	4410,799	1	4410,799	38,762	,000	,649	38,762	1,000
Temps * groupe 1		linéaire	676,414	1	676,414	5,944	,024	,221	5,944	,643
Erreur (temps)		linéaire	2389,616	21	113,791					

Méthode * temps	linéaire	linéaire	334,712	1	334,712	3,464	,077	,142	3,464	,427
Méthode * temps * groupe 1	linéaire	linéaire	113,078	1	113,078	1,170	,292	,053	1,170	,178
Erreur ( méthode * temps)	linéaire	linéaire	2029,039	21	96,621					

a. Calcul à l'aide d' $\alpha = ,05$

La figure 1 permet de visualiser l'impact positif de la méthode d'enseignement explicite (M2) en comparaison avec la méthode 1.

*Figure 1.* Compétences orthographiques des élèves à risque selon le temps de passation (T1 et T2) et la méthode d'enseignement (M1 et M2)



Cette expérimentation voulait vérifier si l'enseignement explicite de l'orthographe des mots donnés par l'orthopédagogue a un impact positif non seulement sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale de tous les élèves du groupe, mais également sur l'apprentissage des élèves à risque. Ces derniers sont ceux ayant eu la cote S dans leur bulletin. Ces cotes sont mentionnées ci-haut dans le tableau 2. Les autres élèves du groupe obtiennent la cote F ou N cité également dans le tableau 2.

Le tableau 11 montre les résultats des élèves à risque qui ont obtenu au T1, M1 un résultat égal ou en dessous du premier quartile qui est de 61,54. Les résultats de ces élèves sont en

dessous de la moyenne du groupe qui est de 73,58. On remarque que la majorité des élèves à risque ont bénéficié de la méthode explicite (M2), puisqu'ils ont eu de meilleurs scores de réussite aux dictées de la M2 au T1 en comparaison avec la M1 au T1.

Tableau 11

*Résultats des élèves à risque selon le nombre de bonnes réponses aux quatre dictées*

	Temps 1 Méthode 1	Temps 2 Méthode 1	Temps 1 Méthode 2	Temps 2 Méthode 2
Élèves	Dictée 1=13 mots	Dictée 1=13 mots	Dictée 2=16 mots	Dictée 2= 16 mots
1	61,54	53,85	68,75	31,25
6	23,08	46,15	87,50	68,75
9	53,85	61,54	81,25	68,75
10	30,77	38,46	75,00	43,75
15	69,23	61,54	87,50	50,00
16	61,54	38,46	62,50	50,00
17	46,15	30,77	43,75	37,50
23	53,85	61,54	62,50	43,75

Toujours au T1 de la M1, les résultats des élèves 6, 9, 10, 17 et 23 sont inférieurs au premier quartile (très faibles), soit en dessous de 61,54. Par ailleurs au T1, M2, mis à part l'élève 17 qui n'a pas bénéficié de la méthode d'enseignement explicite (M2), les élèves 1, 6, 9, 10, 16, et 23 ont, pour leur part, bénéficié de la M2, soit de l'enseignement explicite des mots à l'étude. Cependant, bien qu'ils aient bénéficié de l'enseignement explicite, les élèves 1, 9, 10, 16 et 23 demeurent égaux ou inférieurs au premier quartile (81,25), soit en dessous de la moyenne qui est de 85,60, alors que les élèves 6 et 15 ont bénéficié considérablement de la M2 puisqu'ils ont obtenu des résultats au-dessus de la moyenne, soit de 85,60.

En regard de la M1 au T2 (Tableau 9), nous remarquons que les élèves obtiennent tous des résultats en dessous de la moyenne du groupe qui est de 63,55. Les élèves 9, 15 et 23 sont

dans les 50 percentiles, alors que les élèves 1, 6, 10, 16, 17 ont des résultats inférieurs au premier quartile, soit de 53, 85.

Cependant, les résultats de la M2 au T2 pour la majorité des élèves à risque sont inférieurs ou égaux à la moyenne du groupe, soit de 67,94. Seuls les élèves 6 et 9 dépassent faiblement la moyenne du groupe. De plus, ce sont les seuls élèves qui obtiennent des résultats dans les 50 percentiles. Les résultats des autres élèves demeurent dans les premiers quartiles. Alors, bien qu'il y ait plusieurs élèves qui obtiennent des résultats faibles au T2 de la M2, c'est-à-dire dans les premiers quartiles, nous remarquons que cinq élèves sur huit, soit les élèves 6, 9, 10, 16, et 17, ont amélioré leurs compétences dans l'apprentissage de l'orthographe des mots dans le temps.

Mentionnons que le nombre de mots à apprendre selon chacune des méthodes était différent. Rappelons que la dictée de la méthode 1 comptait 15 mots alors que celle de la méthode 2 en comptait 16. Cette différence entre le nombre des deux listes de mots est expliquée au chapitre 3 et sera discutée dans les limites de la recherche au chapitre 5. De plus, il faut noter que malgré le nombre de mots plus importants à apprendre de la M2, cette méthode a donné de meilleurs résultats que la M1.

## 4.2 Questionnaire

Les réponses au questionnaire de même que la discussion qui s'en est suivi ont révélé une satisfaction auprès de l'enseignante titulaire relativement aux objectifs de la recherche. Dans cet essai, nous cherchons à connaître la réflexion et les constats de l'enseignante titulaire de classe en lien avec l'enseignement explicite et l'apprentissage de l'orthographe lexicale, soit : sur l'apport de l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les élèves ainsi que son sentiment de compétence et son intérêt à l'enseigner. Au terme de notre discussion, nous constatons qu'elle semble très satisfaite de l'expérimentation. En effet, elle écrit : « *À la suite de la venue de l'orthopédagogue dans notre classe, la motivation des élèves était palpable et plusieurs avaient bien hâte de commencer les périodes de jeux sur les mots de vocabulaire.* » Elle ajoute que l'idée de faire participer les élèves à classer les mots par régularité pour ensuite les afficher sur un mur de la classe pour la semaine aidait aussi les

élèves qui voulaient s’y référer au besoin. Ceci est une bonne façon de mémoriser l’orthographe des mots à l’étude : « *De plus, lors de la dictée, je pouvais rappeler aux élèves les stratégies que nous avons utilisées pour se rappeler l’orthographe de plusieurs mots.* » Aussi, l’enseignante a apprécié les ateliers proposés, notamment ceux qui demandaient aux élèves d’écrire plusieurs mots pendant la période de jeux. Elle explique :

*J’ai trouvé plusieurs ateliers très intéressants pour les élèves. Par exemple, les l’atelier sur les mots arc-en-ciel et les jeux de baseball. Ces deux ateliers populaires auprès de tous étaient motivants et demandaient aux élèves d’écrire les mots à plusieurs reprises.*

Par contre, elle dit avoir moins apprécié l’atelier où les élèves écrivaient moins de mots.

*J’ai moins apprécié le jeu de Scrabble parce qu’il demandait plus de matériel et les élèves n’avaient pas toujours le temps d’écrire plusieurs mots parce qu’ils devaient chercher les lettres. Donc, les élèves écrivaient seulement 1 ou 2 mots comparativement aux autres ateliers où ils pouvaient les écrire tous.*

Concernant l’apport de l’enseignement explicite sur l’apprentissage de l’orthographe lexicale chez les élèves, elle nous dit avoir apprécié de constater la motivation des élèves à faire les ateliers proposés pour leur étude et aussi d’utiliser les stratégies apprises lors de la visite de l’orthopédagogue. Elle ajoute :

*[I]ls étaient curieux et ils utilisaient les stratégies expliquées durant l’enseignement explicite de l’orthopédagogue pour se rappeler l’orthographe des mots. De plus, j’ai trouvé intéressant que la plupart des ateliers soient faits en coopération. Cela permettait aux élèves de discuter entre eux sur la façon d’écrire les mots et les trucs qu’ils utilisaient pour les écrire correctement.*

En ce qui concerne les limites de cette pratique, elle avoue qu’il serait plus difficile de trouver le temps pour la préparation des ateliers, soit d’imprimer les mots de vocabulaire et les découper pour tous les élèves. Cela pourrait devenir contraignant au fil du temps. De plus, dans l’horaire de la journée, elle dit avoir trouvé difficile parfois d’avoir du temps pour la période de 30 minutes au quotidien. Elle nous explique :

*J’étais parfois un peu pressée dans la journée pour offrir 30 minutes d’ateliers aux élèves. Néanmoins, je pense qu’il serait possible de repenser à l’organisation de la journée pour offrir aux élèves ces périodes pour les mots de vocabulaire. Par exemple, en les incluant lors des ateliers de français ou lorsqu’ils terminent le travail de la journée.*



De plus, l'enseignante nous révèle qu'à la suite de la rencontre avec l'orthopédagogue elle se sentirait à l'aise d'utiliser l'enseignement explicite pour enseigner l'orthographe des mots. Cependant elle ajoute :

*J'aurais tout de même besoin de quelques informations sur la façon de classer les mots de vocabulaire pour offrir des stratégies gagnantes aux élèves. De plus, je devrais réfléchir sur l'organisation de la classe et de mon horaire afin de rendre les ateliers plus accessibles aux élèves.*

En ce qui a trait à l'intérêt d'avoir une formation concernant cette pratique, l'enseignante se dit intéressée : « *Je pense que ce serait très enrichissant d'avoir une formation sur l'enseignement explicite de l'orthographe d'usage afin de l'utiliser le plus efficacement possible en classe.* »

De plus, elle ajoute qu'elle aimerait avoir des informations sur les meilleurs ateliers à proposer aux élèves afin qu'ils soient le plus bénéfiques possible pour l'apprentissage de l'orthographe des mots à l'étude. Aussi, elle désirerait avoir des conseils sur la façon d'intégrer ces périodes de 30 minutes chaque jour en classe.

À la suite de la rencontre avec l'enseignante titulaire de classe et la discussion et ses commentaires concernant l'expérimentation vécue avec l'orthopédagogue, nous pouvons constater que l'expérimentation avait été positive non seulement pour la réussite des élèves en ce qui concerne l'apprentissage et la maîtrise de l'orthographe lexicale, mais aussi pour solliciter son intérêt à changer ses pratiques pour l'enseignement de l'orthographe lexicale auprès de ses élèves.

## **Chapitre 5**

### **Discussion**

Dans cet essai, nous tentons de répondre aux trois questions de recherche qui suivent :

- 1) Est-ce que l'enseignement explicite de l'utilisation des régularités orthographiques favorise l'apprentissage de l'orthographe lexicale
  - a. eu égard aux mots orthographiés correctement ou non,
  - b. eu égard à la perception de l'enseignante?
- 2) Est-ce que cette expérimentation contribue au sentiment de compétence perçu de l'enseignante dans l'enseignement des régularités orthographiques?

Il faut noter cependant qu'un regard est porté notamment sur les élèves à risque. Plus spécifiquement, nous tentons de comparer l'impact d'un enseignement explicite donné par l'orthopédagogue en soutien à l'enseignante de la classe d'une régularité orthographique contrairement à une autre régularité qui n'a pas reçu d'enseignement de la part de l'orthopédagogue ni de l'enseignante titulaire de la classe auprès des élèves à risque. De plus, nous voulons évaluer l'apport de l'enseignement explicite auprès de l'enseignante eu égard à l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les élèves ainsi qu'au sentiment de compétence de l'enseignante lié à cet enseignement.

Les résultats de cet essai mettent en évidence quatre constats sur l'apport de l'enseignement explicite des mots de vocabulaire ainsi que sur la collaboration de l'orthopédagogue intégrée à la classe ordinaire.

Premièrement, les résultats de l'essai montrent l'impact de l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale sur le groupe complet. En effet, en regard à l'efficacité, la durabilité et l'orthopédagogie intégrées en classe ordinaire, les tableaux 8 et 9 du chapitre 4, section des résultats, montrent qu'il y a un impact significatif sur la compétence des élèves en ce qui a trait à la maîtrise de l'orthographe des mots lorsqu'il y a un enseignement explicite des régularités orthographiques. Dans les deux temps de l'expérimentation, malgré un impact moins marqué au T2, nous observons une augmentation de la maîtrise de l'orthographe des mots à court et à moyen terme chez les élèves lorsqu'ils ont eu un enseignement explicite. En effet, en regard de la méthode et du temps de passation des dictées, les

tableaux 10 et 11 du chapitre 4, section des résultats, indiquent que les compétences orthographiques des élèves sont moins grandes parce que l'effet du temps a un impact négatif sur leur résultat.

Deuxièmement, en ce qui a trait au premier constat, il serait judicieux d'intégrer dans les classes, au quotidien ou du moins de façon hebdomadaire, des activités de réinvestissement afin de consolider chez les élèves l'apprentissage des mots d'orthographe. Selon Daigle *et al.* (2015) et Stanké *et al.* (2015), étant donné que les propriétés visuelles des mots font obstruction à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, il est important de soutenir les apprenants afin de leur donner le plus d'occasions possible de mémoriser visuellement les mots d'orthographe.

Troisièmement, pour ce faire, selon Bissonnette *et al.* (2010), le modèle RAI (réponse à l'intervention) propose l'intervention à trois niveaux, qui implique l'orthopédagogue en soutien à l'enseignante. Dans ce modèle, l'orthopédagogue joue un rôle primordial non seulement auprès de l'enseignante, mais aussi auprès des élèves à risque. Elle assiste en classe en soutien à l'enseignement de l'orthographe lexicale (enseignement privilégié dans cet essai), soit en grand groupe ou en sous-groupes pour ensuite voir les élèves pour qui l'enseignement n'est pas compris ni acquis.

De plus, son rôle consiste à donner un soutien dans la mise en place et la mise en marche de jeux proposés aux élèves, par exemple sous forme d'ateliers ou autres, afin que ces derniers aient l'opportunité de réinvestir les mots étudiés non seulement de la dernière liste de mots à l'étude, mais aussi pour les mots vus dans les semaines et même les mois précédents. Selon Anctil (2010), en donnant seulement des listes de mots aux élèves, cela leur permet rarement de comprendre les principes de notre système d'écriture. Il s'avère donc judicieux que l'orthopédagogue soutienne l'enseignante afin de stimuler les élèves dans ce sens.

Quatrièmement, il s'avère judicieux de considérer que le duo enseignement explicite et orthographe lexicale peut s'avérer gagnant dans le temps de préparation requis pour le

développement de jeux de mots pouvant être exploités pour l'apprentissage de l'orthographe lexicale. De plus, cette expérimentation montre également qu'un effet significatif des interventions de l'orthopédagogue en classe ordinaire en soutien à l'enseignante s'avère très soutenant pour la planification de périodes d'enseignement qui aura un impact significatif sur l'apprentissage des élèves. Cet essai témoigne de ces résultats.

### **5.1. Limites de la recherche**

Cet essai comporte cependant quelques limites. Tout d'abord, le nombre restreint de participants est une limite importante. Cette limite est tout à fait préoccupante, car dans le respect d'une démarche scientifique les résultats ne peuvent être généralisés. Pour ce faire, l'expérimentation aurait dû s'effectuer auprès d'un groupe plus important, voire un groupe contrôle comparable à un groupe expérimental.

De plus, une autre limite, cette fois concernant le choix et le nombre des mots des deux dictées. Au moment de choisir les mots des deux listes orthographiques qui devaient être données en dictées à la fin des deux semaines d'étude, soit les mots ayant comme régularités « èle » et « ète », ces deux listes contenaient chacune 16 mots. Dans la première liste de mots, soit la première semaine de l'expérimentation où les mots ayant la régularité « èle » étaient à l'étude, nous avons choisi entre autres les mots « appeler », « professionnel(le) » et « personnel(le) ». Cependant, pendant cette semaine, nous avons décidé d'enlever complètement le mot « appeler » dans la dictée. En effet, lors d'une période d'étude dans la classe, un élève a fait la remarque qu'à la fin du mot « appeler » il n'y avait pas la régularité « èle ». Nous avons conclu qu'au lieu de donner le mot « appeler » nous aurions dû donner le verbe conjugué « j'appelle » pour faire une nuance avec le groupe du nom « un appel » qu'on retrouvait dans la liste de mots à l'étude. Pour ce qui est des mots « professionnel(le) » et « personnel(le) », nous avons décidé de ne pas les comptabiliser dans l'analyse des données étant donné que ces mots demandaient à l'élève de faire un accord grammatical et non seulement d'écrire l'orthographe de ce mot. L'orthographe grammaticale faisant appel à un questionnement d'accord, alors que l'orthographe lexicale fait appel davantage à la mémoire visuelle (Daigle, 2015). Cependant, il faut noter que malgré le nombre de mots différents dans les deux listes de

mots à l'étude, les résultats de la dictée de la M2 (soit l'enseignement explicite des mots à l'étude) comportant un plus grand nombre de mots, ont montré que cette méthode facilitait l'apprentissage de l'orthographe lexicale. En effet, malgré que le nombre de mots était supérieur lors de la dictée de la M2, les résultats de l'analyse ont donné de meilleurs résultats. Ce qui démontre que l'enseignement explicite des mots à l'étude est nécessaire afin que les élèves augmentent leur performance en ce qui a trait à l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

De plus, dans les deux listes de mots à l'étude, on peut supposer que certains mots ne suscitaient pas un intérêt personnel pour les enfants. Par exemple, dans les mots de la première liste, comme les mots tunnel, zèle, mademoiselle, clientèle ainsi que les mots de la deuxième liste comme défaite, discrète, silhouette, chaussette ne sont pas des termes qui font référence à des mots qu'ils emploient non seulement dans leur situation d'écriture, mais aussi dans leur langage verbal.

Une autre limite semble très importante, puisque dans la dictée de la régularité « ète » (M2, T1 et T2), le nombre de mots ayant « ette » comme terminaison est moins nombreux que les autres terminaisons. Par exemple, la dictée (M2) comprend davantage de mots ayant les terminaisons « aite », « ète » et « et », alors qu'on explique dans le matériel utilisé par l'orthopédagogue lors de l'enseignement explicite (M2) « Scénario pour écrire les mots » qu'on retrouve plus souvent des mots contenant « ette » comme terminaison. Ce qui n'a pas été respecté dans la dictée de la M2, car cette régularité n'était pas apparente dans la dictée. Dans ce cas, il pouvait être difficile pour certains élèves de se fier à cette régularité orthographique qui a été enseignée en début de semaine.

Une dernière limite de la recherche concerne les jeux utilisés dans la 2<sup>e</sup> semaine de l'expérimentation (M2), soit lors de la période d'enseignement explicite de la régularité orthographique « ète ». Au début de la semaine, l'orthopédagogue a proposé à l'enseignante d'accorder au quotidien une période d'étude de 30 minutes des mots à l'étude en utilisant différentes activités. Dans ces jeux, plusieurs ont été repérés sur un site internet.

Cependant, l'orthopédagogue possédait déjà depuis longtemps les jeux Scrabble et Arc-en-ciel et n'avait pas de référence. Au moment de choisir les activités à proposer à l'enseignante, il aurait peut-être été préférable qu'ils ne soient pas suggérés étant donné l'absence de référence.

## **Chapitre 6**

### **Conclusion**



En tant que titulaire de classe et étudiante du 2<sup>e</sup> cycle en éducation dans la concentration orthopédagogie, nous avons l'occasion de remarquer que l'apprentissage de l'orthographe lexicale est difficile, voire problématique pour plusieurs élèves du primaire. Dans la pratique, encore plusieurs enseignantes donnent des listes de mots à apprendre aux élèves en début de semaine pour ensuite faire une vérification à la fin de la semaine d'étude. Cependant, plusieurs chercheurs, dont Dumais *et al.* (2014) et Daigle (2015), proposent fortement qu'un enseignement explicite des mots à l'étude soit donné aux enfants lors de l'apprentissage afin qu'ils développent leur compétence orthographique.

L'analyse des résultats de cet essai met effectivement en évidence que tous les élèves du groupe bénéficient de l'enseignement explicite (M2) des mots d'orthographe à l'étude lors de la présence de l'orthopédagogue dans le groupe-classe au début de la deuxième semaine de l'expérimentation. En effet, même si l'écart entre les deux méthodes (M1 et M2) au T1 n'est pas très marqué pour certains d'entre eux, on constate qu'il y a une différence significative pour la majorité des élèves de la classe. De plus, on remarque que les élèves à risque ont bénéficié de cet enseignement et de ces périodes d'étude générées dans la classe au quotidien.

L'expérimentation réalisée montre donc certains bénéfices à cette approche. Qui plus est, l'orthopédagogie intégrée en classe ordinaire semble également contribuer à la réflexion pédagogique de l'enseignante titulaire en lien à l'objectif de l'étude, soit l'enseignement explicite des mots de vocabulaire.

En conclusion à cette expérimentation, il serait judicieux que tous les enseignantes aient des connaissances plus spécifiques concernant notre système d'écriture. Comme le mentionne Fayol (2006) « *l'enseignement et l'apprentissage explicites du principe alphabétique influent positivement sur l'apprentissage de la lecture et de la production orthographique* ». De plus, comme en témoignent Lambert et Chesnest (2001, cités dans Dumais *et al.*, 2014), pour être efficaces, les enseignantes doivent connaître les éléments favorisant l'apprentissage du code orthographique. Ainsi, on s'assurerait de donner aux élèves les

outils nécessaires afin qu'ils maîtrisent davantage l'orthographe lexicale et ainsi, de ce fait, leur réussite scolaire en écriture (Stanké, Dumais et Moreau, 2015).

## Références

- Anctil, D. (2010). L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignantes de français. Repéré à : [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil\\_Dominic\\_2011\\_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Angers, M. (2000). *Initiative pratique à la méthodologie des sciences humaines* (2<sup>e</sup> éd.). Anjou : Les éditions CEC Inc.
- Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA). Repéré à : <http://aqeta.qc.ca/troubles-dapprentissage/546-comprendre-quelques-definitions-pour-mieux-intervenir.html>
- Barber, M. et Mourshed, M. (2007). Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants. New York, NY: McKinsey and Co. Repéré à [https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How\\_the\\_Worlds\\_Best\\_Performing\\_french.pdf](https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf)
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Guilford Press.
- Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). Les trois phases du processus d'apprentissage. Tiré du livre *La pédagogie – Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 317-329). Montréal : Gaëtan Morin.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Bonin, P., Collay, S. et Fayol, M. (2008). La consistance orthographique en production verbale écrite : une brève synthèse. *L'année psychologique*, 108, 517-546.
- Bonin, P., Fayol, M. et Pacton, S. (2003). *Production verbale de mots*. Bruxelles : de Boeck.
- Bourdin, B., Cogis, D. et Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits: perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 1(177), 57-82. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/1025764ar>
- Brissaud, C., Cogis, D., Jaffré, J.P., Pellat, J.C. et Fayol, M. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* France : Édition Hatier.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A.C. (2015). *Référentiel de compétences*

*pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie.* Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.

Bruneau, M. J. (2017). *Pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale : le cas des propriétés visuelles.* Repéré à : <http://hdl.handle.net/1866/20569>

Centre national de ressources textuelles et lexicales. Lexique. Élèves ayant un trouble d'apprentissage. Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/orthographe>

classe de Zazou (La). *Règles et planches de jeux : Touché!, Lance et compte, Lancer frapper.* Repéré à : [zazou468](http://zazou468) <http://laclassedezazou.eklablog.com>

Comité ADOQ (2013). *Définition contemporaine de l'orthopédagogie.* Repéré à : <http://ladoq.ca/f.10-quel-est-le-role-de-lorthopedagogue>.

Daché, A. et Souny, E. (2012). *Apprentissage de l'orthographe lexicale chez les adolescents.* Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste. Université de Paris V- Pierre et Marie Curie. Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760078>

Daigle, D., Ammar, A. et Montesinos, I. (2013). *Compétence orthographique et dysorthographe : rôles des procédures explicites.* Montréal : Université de Montréal.

Daigle, D., Ammar, A., Berthiaume, R., Montesinos, I., Ouellet, C. et Prévost, N. (2015a). *L'enseignement de l'orthographe lexicale et l'élève en difficulté. Développement et mise à l'essai d'un programme d'entraînement. Programme de recherche. Programme d'actions concertées.* Québec : Fonds de recherche – Société et culture.

Daigle, D., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N. et Varin, J. (2015b). Miroir, miroir, dis-moi quel mot est le plus beau : échalote ou échalotte? *Les Cahiers de l'AQPF*, 5(3), 12.

Daigle, D., Montésinos-Gelet, I. et Plisson, A. (2013). *Orthographe et populations exceptionnelles. Perspectives didactiques.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desnoyers, A. (1998). L'orthographe lexicale, une question d'organisation des données à mémoriser. *Revue correspondance*, 4(1), septembre.

Dumais, C., Stanké, B., Moreau, A. et Beaudouin, M. (2014). L'enseignement de l'orthographe lexicale : réflexion sur les bases de données lexicales. *Les Cahiers de l'AQPF*, 4(3), 15-18.

Fayol, M. 2006. *L'orthographe et son apprentissage*, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrant.

- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fayol, M. et Pacton, S. (2008). L'intégration des connaissances lexicales et infralexicales dans l'apprentissage du lexique orthographique. *A.N.A.E.*, 96-97, 213-219.
- Fortin, M. F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière.
- Fresch, M. J. (2007). Teachers' concerns about spelling instruction: A national survey. *Reading psychology*, 28(4), 301-330.
- Gambrell, L. B., Malloy, J. A. et Mazzoni, S. A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. Dans L. Mandel Morrow et L. B. Gambrell (dir.), *Best practices in literacy instruction* (4<sup>e</sup> éd., p. 11-36). New York, NY: The Guilford Press.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ÉRPI).
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Hazard, M.-C. (2009). *Consistance orthographique et construction du lexique*. Thèse de doctorat. Université de Nice et Pôle Universitaire St Jean d'Angély.
- Hazard, M.-C. (2010). *Consistance orthographique et construction du lexique chez l'enfant d'âge scolaire*. Psychologie. Université Nice Sophia Antipolis. Repéré à : [https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00471747/file/2009\\_Hazard.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00471747/file/2009_Hazard.pdf)
- Houssaye, J. (1987). *École et vie active. Résister ou s'adapter?* Paris : Fabert.
- Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie / Petite histoire des savoirs sur l'éducation*. Paris : Fabert.
- Institut nationale de la santé et de la recherche médicale [INSERM] (2007). *Expertise collective. Dyslexie-dysorthographe-dyscalculie. Bilan des données scientifiques*. Paris : INSERM
- Larousse, dictionnaire français. *Orthographe*. Repéré à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605>

- Larousse, dictionnaire français. *Lexique*. Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lexique/46921?q=lexique#46844>
- Leroux, C. et Martin, L. (2012). *Scénarios pour mieux écrire les mots. L'enseignement explicite des règles d'orthographe lexicale*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lesaux, N. K. et Kieffer, M. J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal*, 47(3), 596-632. doi: 10.3102/0002831209355469. Repéré à <https://parlonsapprentissage.com/enseigner-le-vocabulaire-un-defi-a-relever/#comment-180>
- Lévesque, J. Y., Gaté, J. P., Mansour, M. et Saint-Pierre, A. (2013). Étude de l'orthographe lexicale à domicile et soutien parental. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.
- Lévesque, J. Y., Gaté, J. P., Saint-Pierre, A. et Mansour, M. (2015). S'instruire des paroles d'élèves au sujet de l'étude de l'orthographe lexicale. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18(1), 39-62.
- Mansour, M. (2012). *Pratiques relatives à l'enseignement de l'orthographe lexicale au premier cycle du primaire* (Thèse de maîtrise inédite). Université du Québec à Rimouski.
- McKinsey et compagny (2010). *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires. Comment passer de « bon » à « très bon »?* Repéré à [www.mckinsey.fr](http://www.mckinsey.fr).  
<http://bernardappy.blogspot.ca/2010/12/les-cles-de-lamelioration-des-systemes.html>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : <https://www.taalecole.ca/les-difficultes-dapprentissage-a-lecole>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement préscolaire, primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignantes/pfeq/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2007a). *L'épreuve unique d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire français, langue d'enseignement résultats et perspectives*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2007b). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants; français langue seconde*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/ListeOrthographique\\_Primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ListeOrthographique_Primaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2015a). *Rapport de recherche, Enquête sur les pratiques d'enseignement de l'orthographe lexicale et sur les besoins de formation au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : [http://www.fse.umontreal.ca/fileadmin/fichiers/documents/Rapport\\_final\\_MELS2015\\_D.Daigle.pdf](http://www.fse.umontreal.ca/fileadmin/fichiers/documents/Rapport_final_MELS2015_D.Daigle.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2015b). *Politiques/Programmes, note n° 8*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2018). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignantes/pfeq/>
- Moreau, A.C. et Massie, C. (2015). Les murs de mots, encore utiles en classe. *Les Cahiers de l'AQPF*, 5(3), 19-21.
- Office des professions du Québec. (2014). *Rapport. La situation des orthopédagogues au Québec*. Groupe de travail sur le rôle des orthopédagogues dans l'évaluation des troubles d'apprentissage. Repéré à [https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme\\_professionnel/PL\\_21/2014\\_Rapport\\_orthopedagogues.pdf](https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf)
- Ouzoulias, A. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement. Pour favoriser l'enrichissement autonome du vocabulaire en lecture : installer les bases de l'orthographe lexicale au cycle 2*. Repéré à : <http://www.Éduscol.education.fr/vocabulaire>.
- Ouzoulias, A. (2013). *Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture. Quatrième domaine : l'acquisition de l'orthographe, un enjeu crucial*. Repéré à : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/15112013Article635200997379561591.aspx>



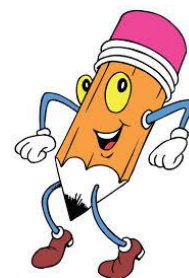
- Pelletier, L. et Le Deun, É. (2005). *Construire l'orthographe : nouvelles pratiques et nouveaux outils* : [cycles 2 et 3]. Paris : Magnard.
- Pothier, B. et Pothier, P. (2004). *Échelle d'acquisition en orthographe lexicale*. Échelle d'acquisition en Orthographe Lexicale (ÉOLE). Paris : Retz.
- Rey, A., Pacton, S. et Perruchet, P. (2015). L'erreur dans l'acquisition de l'orthographe. *Rééducation Orthophonique*, (222), 101-119.
- Rosenshine, B. (2010). Principles of Instruction, International Academy of Education. *Educational Practices Series*, 21.
- Scott, C. M. (2000). Principles and methods of spelling instruction: Applications for poor spellers. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 66-82.
- Stanké B. (2016). *Les dyslexie-dysorthographe*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Stanké, B., Dumais, C. et Moreau, A.C. (2015). L'orthographe lexicale et grammaticale (partie 1). *Les Cahiers de l'AQPF*, 5(3), 10-11.
- Stanké, B., Ferlatte, M.A., Granger, S. et Poulin, M.J. (2015). Efficacité de l'enseignement sans erreur de l'orthographe lexicale. *Les Cahiers de l'AQPF*, 5(3), 16-18.
- Stanké, B., Moreau, A. C., Dutemple, M. (2017). *L'enseignement des régularités orthographique : une méthode innovante de l'orthographe lexicale*. *ADOQ*. Repéré à <https://brigittestanke.files.wordpress.com/2017/10/adoq-2017-10-31>
- Tagne, G. et Gauthier, C. (2014). *L'enseignement explicite, une approche structurée pour faciliter l'apprentissage des compétences*. *Bibliothèque FormPEX*. Repéré à : [www.formapex.com/les-principes-de-base/1161](http://www.formapex.com/les-principes-de-base/1161)
- Véronis, J. (1988). From sound to spelling in french : Simulation on a computer. *Cahiers de psychologie cognitive / European bulletin of Cognitive Psychology*, 315-334.

## **Annexe 1**

### **Dictée 1, Méthode 1**

Nom: \_\_\_\_\_

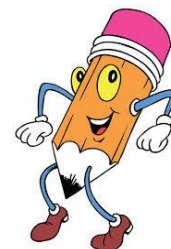
date: \_\_\_\_\_

**Dictée 1**

1. La \_\_\_\_\_ se promène dans le \_\_\_\_\_ avec la \_\_\_\_\_.
2. Le \_\_\_\_\_ de la \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ plaît à la \_\_\_\_\_.
3. L'\_\_\_\_\_ de la \_\_\_\_\_ a  
provoqué un changement majeur.
4. Le garçon est passé près de \_\_\_\_\_.
5. Le \_\_\_\_\_ fait du \_\_\_\_\_ lorsqu'il fait la \_\_\_\_\_.
6. L'oiseau déploie ses \_\_\_\_\_ dans le \_\_\_\_\_.
7. \_\_\_\_\_ qui est à l'avant c'est ma fille.

**Dictée 1 : CORRIGÉ**

1. La sauterelle se promène dans le tunnel avec la mademoiselle.
2. Le modèle de la nouvelle pelle plaît à la clientèle.
3. L'appel de la professionnelle a provoqué un changement majeur.
4. Le garçon est passé près de l'échelle.
5. Le personnel fait du zèle lorsqu'il fait la vaisselle.
6. L'oiseau déploie ses ailes dans le ciel.
7. Celle qui est à l'avant c'est ma fille.



## **Annexe 2**

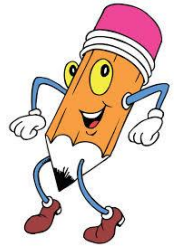
### **Dictée 2, Méthode 2**

Nom: \_\_\_\_\_

date: \_\_\_\_\_

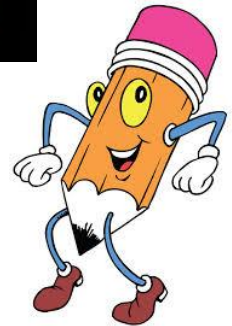
### Dictée 2

1. La \_\_\_\_\_ a une belle \_\_\_\_\_.
2. Wow! Ta coiffure est \_\_\_\_\_.
3. Mon grand-père prendra sa \_\_\_\_\_ bientôt.
4. Le commis met des \_\_\_\_\_ à tous les vêtements.
5. Ta \_\_\_\_\_ est très drôle.
6. Les Canadiens ont subi une \_\_\_\_\_.
7. Ma sœur est \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_.
8. Regarde la \_\_\_\_\_ de cette \_\_\_\_\_.
9. Tu as mis ta belle \_\_\_\_\_.
10. Tous les gens de la \_\_\_\_\_ sont sur \_\_\_\_\_.
11. La commande d'épicerie est \_\_\_\_\_.



### Dictée 2 : CORRIGÉ

1. La fillette a une belle bicyclette.
2. Wow! Ta coiffure est parfaite.
3. Mon grand-père prendra sa retraite bientôt.
4. Le commis met des étiquettes à tous les vêtements.
5. Ta devinette est très drôle.
6. Les Canadiens ont subi une défaite.
7. Ma sœur est distraite, secrète et discrète.
8. Regarde la silhouette de cette chaussette.
9. Tu as mis ta belle casquette.
10. Tous les gens de la planète sont sur internet.
11. La commande d'épicerie est complète.



### **Annexe 3**

#### **Questionnaire pour l'enseignante titulaire**

1) À la suite de l'expérimentation faite auprès des élèves de la classe :

a) Voulez-vous partager vos impressions sur les principes orthopédagogiques intégrés à la classe ordinaire? \_\_\_\_\_

b) Comment évaluez-vous l'apport de l'enseignement explicite sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale chez les élèves?

---

---

---

---

---

---

c) Selon vous, y a-t-il des limites à cette pratique?

---

---

---

---

---

---

2) Quel est votre sentiment de compétence à enseigner de façon explicite l'orthographe d'usage auprès de vos élèves?

---

---

---

---

---

3) Croyez-vous qu'il serait pertinent d'avoir de la formation à ce sujet? Expliquez.

---

---

---

---

Merci beaucoup de votre collaboration!

Nicole Ouellet, étudiante à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie),  
programme 2512 à l'Université du Québec à Trois-Rivières

#### **Annexe 4**

**Activité M2, T1 : Règle 3.4 Un squelette à toute vitesse**



# Un squelette à toute vitesse!



Fiche  
3.4.3A

### Règle 3.4 Un squelette à toute vitesse!

Activité principale : Des squelettes exquis  
(questions à découper)



**Consigne :** Imprimez et découpez chaque phrase.

1. Qu'est-ce qui est interdit sur l'autoroute ?
2. Qu'est-ce qui est un instrument de musique ?
3. Qu'est-ce qui annonce un visiteur à la porte ?
4. Qu'est-ce qui fait du bien quand on est triste ?
5. Qu'est-ce qui permet de mieux voir ?
6. Qu'est-ce qui est un jeu amusant ?
7. Qu'est-ce qui n'est pas apprécié chez les élèves ?
8. Qu'est-ce qui aide le facteur à distribuer ses lettres ?
9. Qu'est-ce qui est apprécié chez les élèves ?
10. Qu'est-ce qui permet de servir la nourriture ?
11. Qu'est-ce qui aide les athlètes et les acrobates à pratiquer leurs exercices ?
12. Qu'est-ce qui a deux roues, un guidon, une selle ?

## Fiche 3.4.3A (suite)

13. Qu'est-ce qui permet de faire la cuisine ?

14. Qu'est-ce qui sert à allumer un feu ?

15. Qui vit la nuit ?

16. Qu'est-ce qui sert à pratiquer des sports ?

17. Qu'est-ce qui sert à promener les jeunes enfants ?

18. Qui est la fille du roi et de la reine ?

19. Qui est une petite fille ?

20. Qu'est-ce qui est fait avec des œufs ?

21. Qui travaille à la télévision ?

22. Qui vole au bord de la mer ?

23. Qu'est-ce qui se porte sur la tête ?

24. Qu'est-ce qui nous protège en cas de chute ?

25. Qu'est-ce qui sert à s'étendre à la plage ?

26. Qui est-ce qui est très maigre ?

27. Qu'est-ce qui est un délice de la mer ?

Fiche  
3.4.3B

### Règle 3.4 Un squelette à toute vitesse !

Activité principale : Des squelettes exquis  
(mots-réponses à découper)



#### Mots-réponses

défaite	pièce	planète
1. vitesse	* 2. trompette	* 3. sonnette
4. caresse	* 5. lunettes	* 6. cachette
7. impolitesse	8. adresse	9. gentillesse
* 10. assiette	11. souplesse	* 12. bicyclette
* 13. recette	* 14. allumette	* 15. chouette
* 16. raquette	* 17. poussette	18. princesse
* 19. fillette	* 20. omelette	* 21. vedette
* 22. mouette	* 23. casquette	24. fesses
* 25. serviette	* 26. squelette	* 27. crevette

## **Annexe 5**

### **Fiche 3.4.4 : Lexique : Un squelette à toute vitesse**

Nom: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Fiche  
3.4.4

## Règle 3.4 Un squelette à toute vitesse!

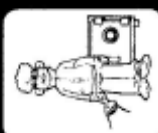
Lexique : Un squelette à toute vitesse !



Énoncé : Si j'entends (p ès) ou (p ét) à la fin d'un nom, j'écris le plus souvent «esse» ou «ette».


# Règle 3.4 Un squelette à toute vitesse!

Lexique: Un squelette à toute vitesse!



Hors-la-loi	
Noms (s èt)	Noms (s ès)
arbalète	espèce
athlète	laisse
cacahouète	nièce
internet	pièce
interprète	
planète	
poète	
prophète	
retraite	
Adjectifs (s èt)	Adjectifs (s ès)
complète	
net	
parfaite	
secrète	

## **Annexe 6**

### **Fiche 3.4.5 : Devoir : Excès de vitesse**



Nom: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Fiche  
3.4.5**Règle 3.4 Un squelette à toute vitesse!**

Devoir: Excès de vitesse



**Énoncé:** Si j'entends (j'ès) ou (j'èt) à la fin d'un nom, j'écris le plus souvent «esse» ou «ette».

**Consigne:** Excès de vitesse! Le squelette a fait une pirouette. Toutes les lettres qui composent les mots sont mélangées. Tu dois reconstituer les mots.

Mots du squelette à toute vitesse	Mots reconstitués
quascette *	
derasse	
nicpresse	
clibycette *	
sautteches	
lapèten	
tetenul *	
loipestes	
pomtrette *	
choufetter *	

**Quelle est la stratégie pour reconstruire rapidement les mots?**

\_\_\_\_\_

## **Annexe 7**

### **Règles et planche du jeu : Scrabble**

S<sub>1</sub> C<sub>2</sub> R<sub>1</sub> A<sub>1</sub> B<sub>3</sub> B<sub>3</sub> L<sub>2</sub> E<sub>1</sub>

**Nombre de joueurs : 2**

**Matériel :**

- une feuille de jeu pour chaque joueur
- la boîte de lettres de SCRABBLE
- les cartons de mots à étudier

**Règlements :**

1. Ensemble, vous devez déterminer qui commence à jouer. Ce sera le joueur A.
2. Le joueur B pige une carte et la lit au joueur A.
3. Le joueur A doit écrire le mot correctement sur sa feuille à l'aide des lettres de la boîte de SCRABBLE.
4. Si le joueur a bien écrit le mot, il peut compter le nombre de points qu'il a obtenu dans la case « points ». S'il n'a pas écrit correctement le mot, il obtient tout de même 3 points pour avoir essayé.
5. Puis, le joueur A pige une carte et la lit au joueur B.
6. Le joueur B doit écrire le mot correctement sur sa feuille à l'aide des lettres de la boîte de SCRABBLE.
7. Si le joueur a bien écrit le mot, il peut compter le nombre de points qu'il a obtenu dans la case « points ». S'il n'a pas écrit correctement le mot, il obtient tout de même 3 points pour avoir essayé.
8. Lorsque votre feuille est remplie, vous additionnez tous les points que vous avez obtenus.
9. Le joueur gagnant est celui qui obtenu le résultat (total) le plus élevé.

**S<sub>1</sub> C<sub>2</sub> R<sub>1</sub> A<sub>1</sub> B<sub>3</sub> B<sub>3</sub> L<sub>2</sub> E<sub>1</sub>**

	POINTS
<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	
<b>4</b>	
<b>5</b>	
<b>6</b>	
TOTAL :	

## **Annexe 8**

**Règles et planche du jeu : Touché!**

# Règlements du jeu

## TOUCHÉ!

Zazou468 <http://laclassedezazou.eklablog.com>

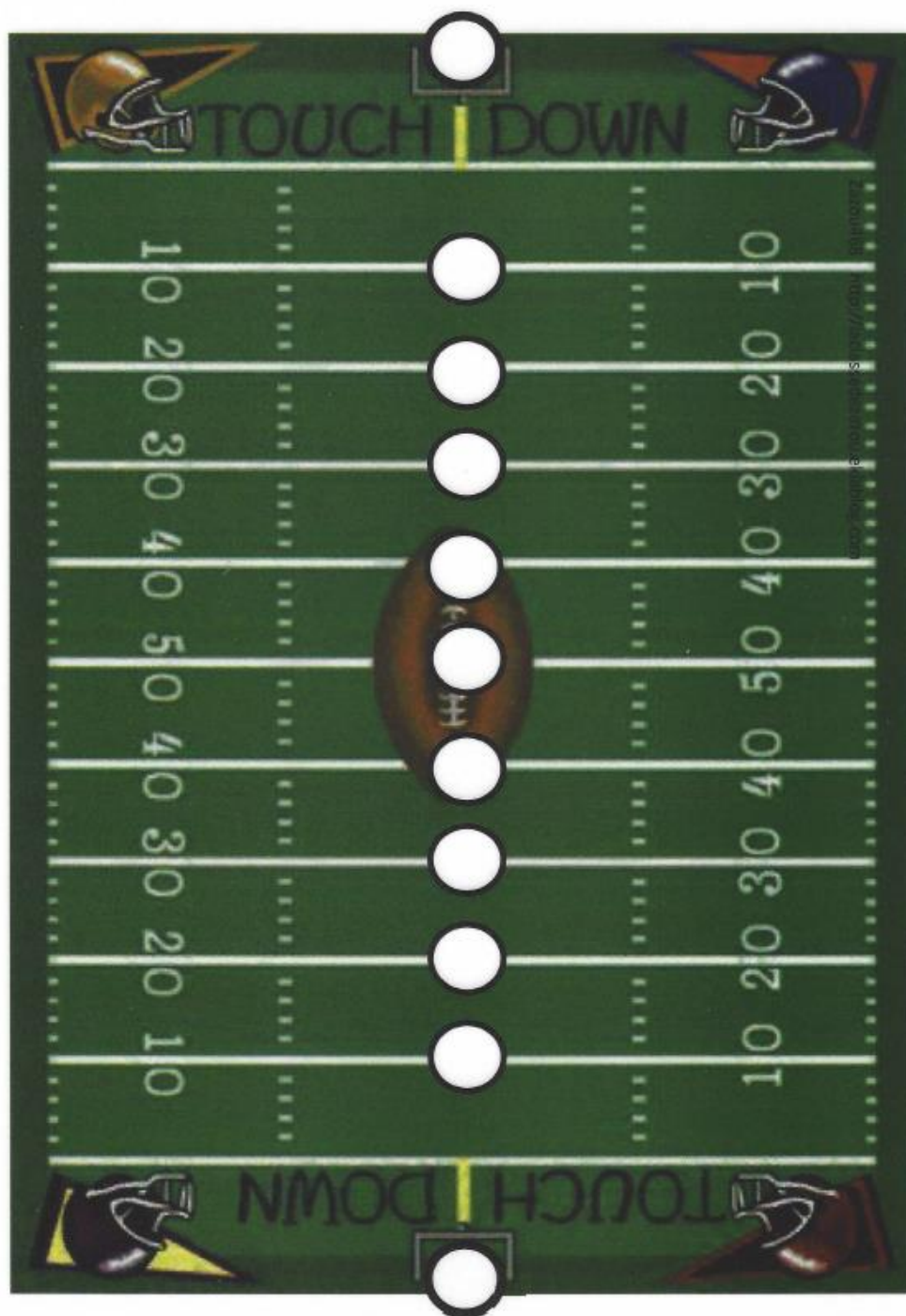
**Nombre de joueurs : 2**

### **Matériel :**

- la planche de jeu
- des jetons
- les cartons de mots à étudier
- un tableau blanc
- un crayon effaçable

### **Règlements :**

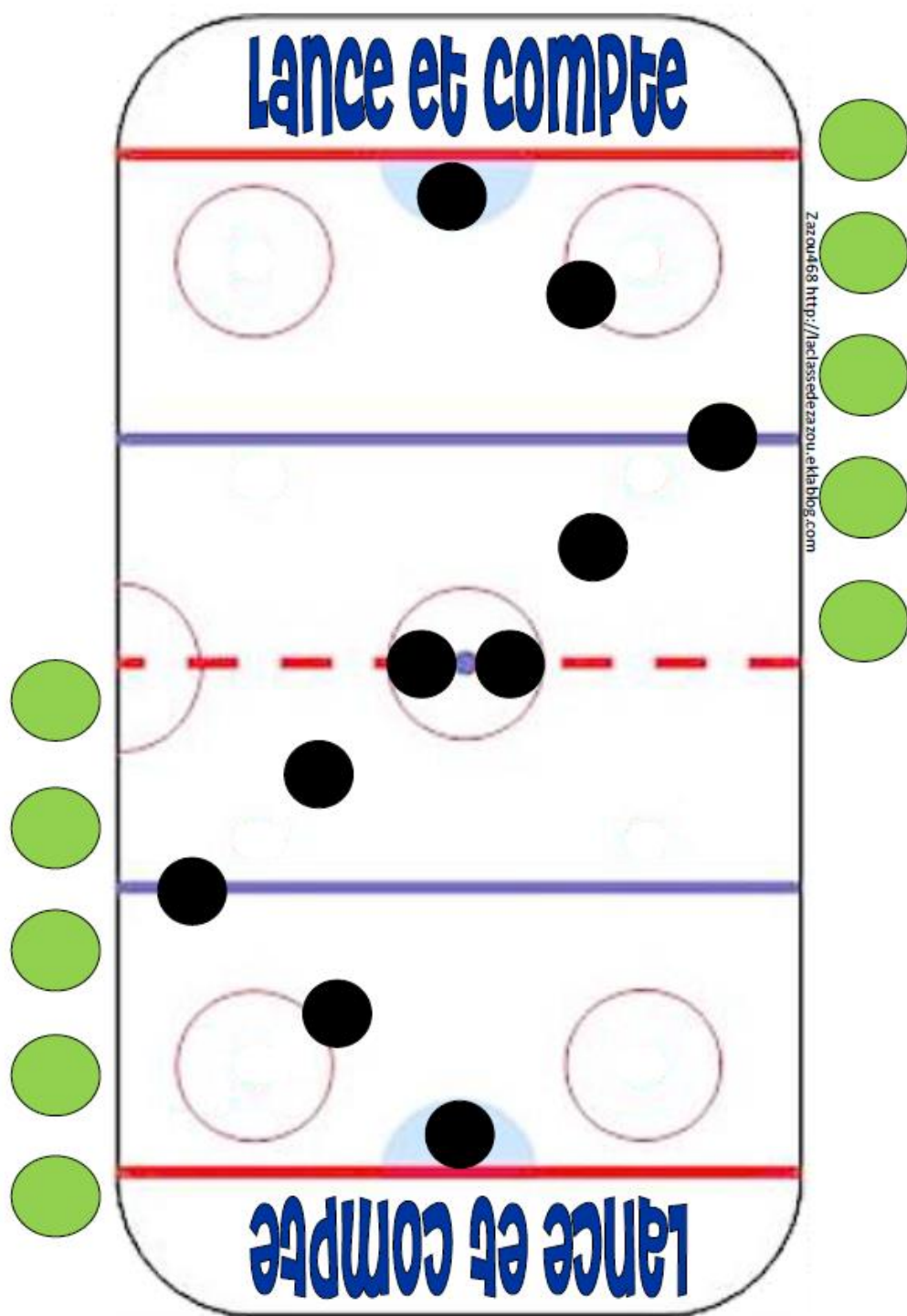
- 1- Ensemble, vous choisissez qui va commencer la partie. Ce sera le joueur A.
2. Le joueur place son jeton sur la ligne des 50 verges et le joueur B dépose le sien à côté.
- 3- Le joueur B, pige une carte. Il lit ce mot au joueur A qui doit l'épeler ou l'écrire correctement sur le tableau blanc.
- 4- Si le joueur épelle ou écrit correctement le mot, il peut avancer son jeton sur la prochaine ligne. S'il ne réussit pas, il retire son jeton, le dépose à côté du cercle et le joueur B peut prendre place.
- 5- Le joueur A, pige une carte. Il lit ce mot au joueur B qui doit l'épeler ou l'écrire correctement sur le tableau blanc.
- 6- Si le joueur épelle ou écrit correctement le mot, il peut avancer son jeton sur la prochaine ligne. S'il ne réussit pas, il retire son jeton, le dépose à côté du cercle et le joueur A peut reprendre place.
- 7- La partie se termine lorsqu'un joueur obtient 5 points.



## **Annexe 9**

### **Règles et planche du jeu : Lance et compte**





## **Annexe 10**

### **Règles et planche du jeu : Lancer- Frapper**

# Règlements du jeu

## Lancer-frapper

Zazou468 <http://laclassedezazou.eklablog.com>

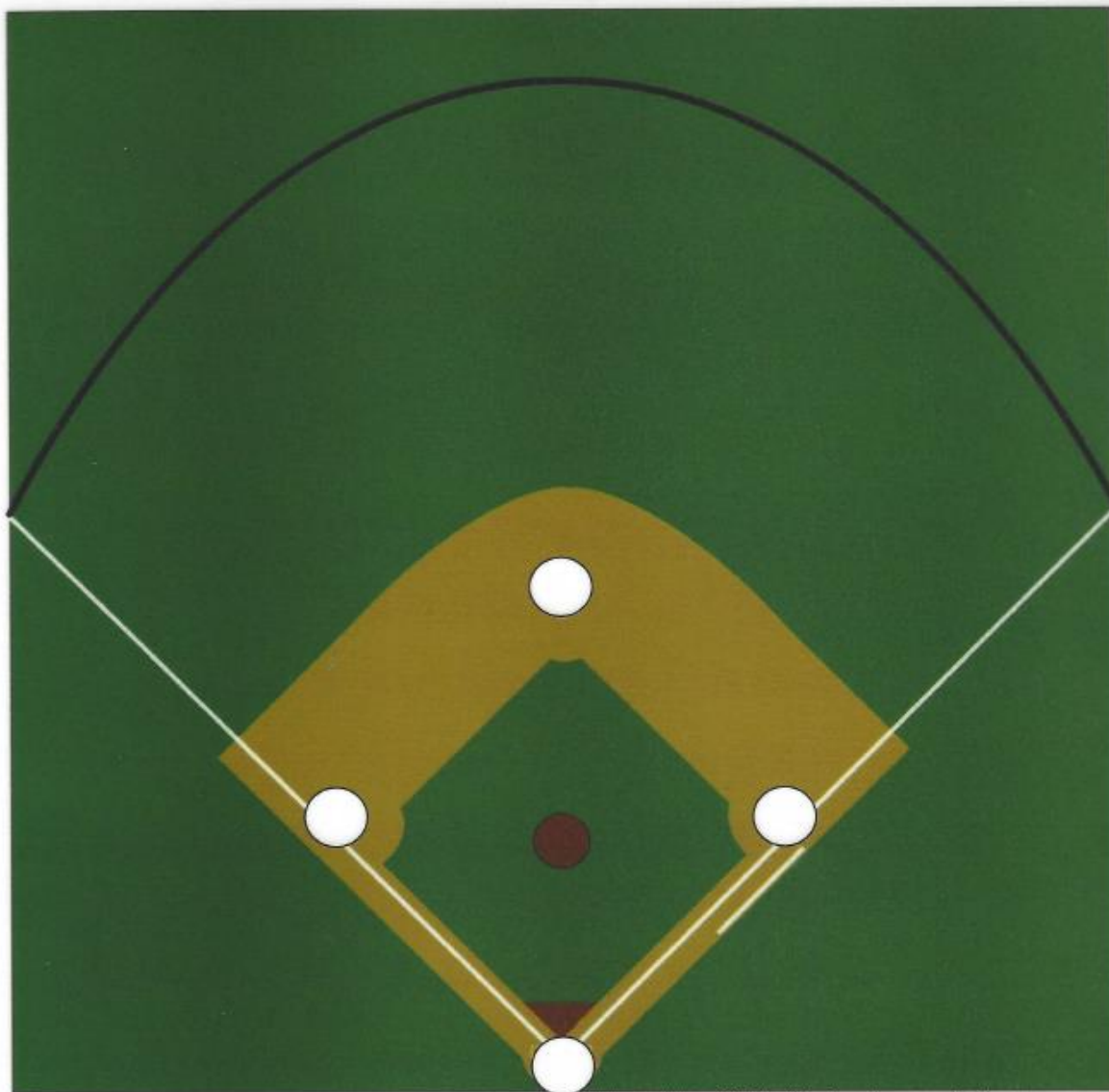
**Nombre de joueurs : 2**

**Matériel :**

- la planche de jeu
- des jetons
- les cartons de mots à étudier
- un tableau blanc
- un crayon effaçable

**Règles :**

- 1- Ensemble, vous choisissez qui va commencer la partie, ce sera le joueur A. Ce joueur place son jeton sur le marbre et le joueur B devient le lanceur.
- 2- Le joueur B, pige une carte. Il lit ce mot au joueur A qui doit l'épeler ou l'écrire correctement sur le tableau blanc.
- 3- Si le joueur A épelle ou écrit correctement le mot, il peut avancer son jeton sur le premier but. S'il ne réussit pas, il inscrit une prise sur sa fiche.
- 4- Pour faire 1 point, il doit réussir à faire le tour des 3 buts et revenir sur le marbre. Alors, à ce moment, il pourra indiquer 1 point sur sa fiche.
- 5- Lorsque le joueur accumule 2 points, la manche se termine et il devient le lanceur. L'autre joueur peut prendre place sur le marbre.
- 6- Si le joueur reçoit 3 prises, il est retiré et devient le lanceur. L'autre joueur prend place sur le marbre.
- 7- Le premier joueur à accumuler 5 points gagne la partie.

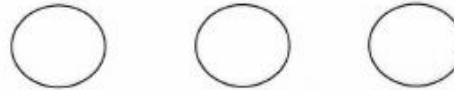


Zazou468 <http://laclassedezazou.eklablog.com>

**ÉQUIPE A : PRISES**



**ÉQUIPE B : PRISES**



1 2 3 4 5

1 2 3 4 5

## **Annexe 11**

**Planche de jeu : Arc- en -ciel**

# Mots arc-en-ciel

Choisis 3 crayons de couleurs différentes afin de tracer un arc-en-ciel autour de tes mots.

En premier, écris tes mots au crayon à la mine dans ton cahier. Ensuite, trace 3 fois les mots d'une couleur DIFFÉRENTE.